

MARCÍLIA DE SOUSA SILVA

INTERFACES ENTRE LAZER E EDUCAÇÃO:

o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte

BELO HORIZONTE

2013

MARCÍLIA DE SOUSA SILVA

INTERFACES ENTRE LAZER E EDUCAÇÃO:

o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lazer.

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação

Linha de Pesquisa: Lazer, Formação e Atuação Profissional

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

BELO HORIZONTE

2013

C
1

S586i
2013

Silva, Marcília de Sousa

Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. [manuscrito] / Marcília de Sousa Silva – 2013. 145 f., enc.:il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Bibliografia: f. 118-130

1. Lazer e educação- Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Políticas públicas- Teses. I. Isayama, Hélder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8 (815.1 Belo Horizonte)

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação *Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte* de autoria da mestranda **Marcília de Sousa Silva** defendida e aprovada em 26 de fevereiro de 2013, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Silvio Ricardo da Silva
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e aos meus irmãos de luz por me guiarem em pensamento no caminho terreno.

Ao Márcio, meu amor, pelo carinho, companheirismo, compreensão e companhia nos grandes e, às vezes, difíceis momentos dessa caminhada.

À Letícia, filha amada, pelo aconchego do abraço e pela compreensão das ausências.

Aos meus pais, Geraldo e Maria Célia e meus irmãos, Nica, Amarildo, Ci e Amaurílio, pelo cuidado amoroso.

À família do coração, Inês, D^a Lourdes, cunhadas/irmãs (Márcia, São, Bruna, Eliana) e cunhados (Uéder, Gilberto, Tutuca) pelo carinho compartilhado.

Aos meus sobrinhos, sobrinhas e afilhados, pelo sorriso doce e pela presença na minha vida.

Aos incontáveis amigos conquistados ao longo da vida, pelo auxílio e afeto, mesmo quando estão distantes.

Aos companheiros de luta da Regional Norte, pela força e, especialmente, à Luciana, Fátima Bessa, Noara, Raquel, Marcos, Walesson, Iolane pela amizade valiosa.

Aos amigos do Oricolé, pela oportunidade de aprender e trabalhar juntos e pelo apoio.

Aos professores e colegas do mestrado, por participarem desse processo de aperfeiçoamento.

Aos amigos Tarcila Bretas, Sarah Soutto, Carol, Malabi, Denise Falcão, Iara, Rogério, Rodrigo, Samu, Sheyla, Marie, Ju Viana, Carla A. e Suzana, pelo incentivo, conforto e carinho.

A todas as pessoas da Escola Sonho, pela acolhida e possibilidade de realização da pesquisa.

Aos professores Antônio Jorge Gonçalves Soares, Sílvio Ricardo da Silva e Tarcísio Mauro Vago, por participarem da comissão avaliadora deste estudo.

Agradeço, principalmente, ao professor Hélder Ferreira Isayama, pelas orientações, pela confiança e oportunidade de realizar este trabalho.

Que nenhuma opinião seja uma convicção absoluta, imutável. Que o dia de hoje seja sempre uma passagem feita da soma das experiências de ontem, enriquecida das experiências de amanhã...

Somente com esta condição nosso trabalho nunca será monótono nem sem esperança.

(KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997).

RESUMO

As políticas educacionais brasileiras que ampliam a jornada diária escolar possibilitam o debate acerca dos fenômenos lazer e educação. Assim, este estudo investigou a interface entre Lazer e Educação no Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte, cuja proposta de tempo integral possibilita práticas do universo do lazer e objetiva proporcionar uma formação diferenciada. A investigação utilizou a abordagem do ciclo de políticas (*Policy cycle approach*) para entender os contextos de influência, produção de texto e prática do programa. No contexto de influência construí e analisei a trajetória de formulação da política de ampliação diária do tempo escolar, no contexto de produção de texto identifiquei e analisei as perspectivas de lazer e de educação nos documentos, e, finalmente, no contexto da prática interpretei as concepções de lazer e educação apropriadas pelos sujeitos envolvidos no planejamento e execução, compreendendo os planejamentos, ações e estratégias utilizadas nas práticas de lazer, seus conteúdos e as metodologias de avaliação. A pesquisa bibliográfica buscou examinar obras e periódicos que contemplavam os termos lazer, política pública educacional e educação. A pesquisa documental baseou-se nos documentos referentes ao plano estratégico de governo, à proposta pedagógica do programa, as proposições curriculares do ensino fundamental, e publicações referentes ao Programa Escola Integrada e o Programa Mais Educação. A pesquisa de campo, por sua vez, foi constituída por um estudo de caso em uma escola localizada em região de grande vulnerabilidade social, cuja definição é feita por critérios da administração municipal. Na coleta dos dados no campo de pesquisa foi utilizada a entrevista semi-estruturada com a participação de cinco coordenadores, quatro monitores universitários e cinco agentes culturais, totalizando 14 sujeitos envolvidos no planejamento e execução das ações educativas do programa. A análise e interpretação dos conteúdos partiram da identificação das categorias: integralidade, concepção de lazer, concepção de educação, prática/ação educativa. As concepções de educação e lazer apropriadas pelo Programa Escola Integrada indicam características funcionalistas, que não são consideradas como negativas. No entanto, interpreto que não são suficientes para o desenvolvimento de uma cultura política, assentada na formação cultural. As ações educativas planejadas e executadas pelos sujeitos investigados precisam ser redimensionadas e refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da/cultura, além das possibilidades de divertir e alegrar.

Palavras-chave: Lazer - Educação - Política Educacional - Programa Escola Integrada

ABSTRACT

The Brazilian educational policies that extend the school day can allow discussion of leisure and education. This study investigated the relationship between leisure and education program in Integrated School of the city of Belo Horizonte, whose proposal provides a long time for leisure practice and aims to provide a differentiated training. The research used the policy cycle approach to understanding the political influence contexts text production and practice in the program. It was built and analyzed the trajectory of policy to extend the length of the school day, in the context of text production were identified and analyzed the prospects for leisure and education in the documents, and finally interpreted in the context of practical concepts of leisure and education of all those involved in planning and implementation, including the plans, actions and strategies used in leisure practices, their content and assessment methodologies. The literature review sought to examine books and periodicals that contemplated the terms of the politics of education, leisure and public education. The documentary research was based on documents relating to the strategic plan of the government, the educational program, the propositions of elementary school curricula and publications related to Integrated School Program and More Education Program. The field research, in turn, consisted of a case study in a school located in an area of high social vulnerability, which is by definition criteria of the municipal administration. Data collection in the field of research was used semi-structured interviews with the participation of five teachers, four and five college interns and cultural agents, a total of 14 people involved in the planning and implementation of the educational program. The analysis and interpretation of content categories identified: integrality, practical education, leisure conception, education conception. The conceptions of education and leisure Integrated School Program indicate functionalist characteristics, which are not considered negative. However, it is understood that it is not sufficient to develop a culture policy rooted in cultural formation. The educational activities planned and executed by the investigated subjects must be reviewed and reflected as promoters, producers and produced in culture and beyond the possibilities of fun and joy.

Keywords: Leisure - Education - Educational Policy - Integrated School Program

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS – Associação Municipal da Assistência Social
BH – Belo Horizonte
CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUs – Centros Educacionais Unificados
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
EC – Estudos Culturais
ES – Espírito Santo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GO – Goiás
IDEB – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQVU – Índice de Qualidade de Vida Urbana
IVS – Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORICOLÉ- Laboratório de Pesquisa sobre formação e atuação profissional no lazer
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações articuladas
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PEI – Programa Escola Integrada
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PST – Programa Segundo Tempo
RJ – Rio de Janeiro
RME – Rede Municipal de Ensino
RS – Rio Grande do Sul
RO - Rondônia
SAEB – Sistema de Avaliação da educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED – Secretaria de Municipal de Educação
SP – São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

Sumário

I – INTRODUÇÃO	9
<i>1.1 – A construção de um referencial de análise: a contribuição da abordagem do Ciclo de Políticas (Policy cycle approach).....</i>	<i>144</i>
<i>1.2 – Procedimentos metodológicos: o caminho, os métodos e instrumentos.....</i>	<i>16</i>
2 - POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	23
<i>2.1 – O Estado, a educação e as políticas</i>	<i>23</i>
<i>2.2 - As políticas educacionais e a formação de agenda</i>	<i>30</i>
<i>2.3 - Escola em tempo integral no cenário brasileiro</i>	<i>35</i>
<i>2.4 – Mais Educação e o fomento das experiências de Escola em Tempo Integral</i>	<i>43</i>
<i>2.5 - A Escola Integrada: princípios, acepções e apontamentos</i>	<i>47</i>
3 - PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, LAZER E EDUCAÇÃO	52
<i>3.1 – Escola Integrada: simbiose de contextos</i>	<i>52</i>
<i>3.2 – Escola Integrada e lazer: aproximações e concepções</i>	<i>55</i>
<i>3.3 – Escola Integrada e educação: perspectivas e concepções</i>	<i>61</i>
<i>3.4 – As ações na Escola Integrada: o currículo na prática</i>	<i>70</i>
<i>3.5 – Os sujeitos da/na ação educativa</i>	<i>76</i>
<i>3.6 – A Escola Integrada e os processos educativos</i>	<i>80</i>
4 - O CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA: IDEALIZADO X PRATICADO	85
<i>4.1 – Escola Integrada e educação: concepções no contexto da prática</i>	<i>86</i>
<i>4.2 – O lazer na Escola Integrada: o que pensam os sujeitos da ação?</i>	<i>91</i>
<i>4.3 – A interface lazer e educação: um caminho possível.....</i>	<i>98</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	122
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ANUÊNCIA.....	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125

I – INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

Considero o processo de formação como uma característica fundamental na ação do professor e demais profissionais que atuam na instituição escolar, pois incita as reflexões sobre as práticas, tecnologias de intervenções e os ‘achados’¹. Minha identificação com a escola, paixão pela profissão e a necessidade de formação permanente me fez buscar no programa de pós-graduação *strictu sensu* Estudos do lazer da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, o aprofundamento para minhas reflexões.

Nessa trajetória um marco importante foi o ingresso no curso de graduação em educação física pela Universidade Federal de Minas Gerais, que possibilitou meu contato inicial com os estudos da recreação e do lazer e a inserção no contexto da intervenção na escola e em projetos de extensão universitária e de empresas.

No início da década de 1990, cursando a disciplina curricular obrigatória *Introdução à Recreação e Estudos sobre o Lazer*, e pouco depois na especialização em lazer, na mesma instituição, percebi o quanto era necessária a discussão sobre o lazer, muitas vezes, enfatizado como recreação. Essa ênfase restringe à ideia de um conjunto de atividades orientadas insuficiente para expressar um fenômeno complexo. Os debates, as leituras e os trabalhos acadêmicos levaram-me a perceber a necessidade de uma maior compreensão do lazer, visto a necessidade de argumentar e fundamentar os planejamentos dos trabalhos que desenvolvia em empresas, escolas e na própria universidade.

Naquele momento, o aprofundamento nos estudos me possibilitou ampliar o olhar para as questões da recreação e do lazer e orientar minha práxis para a reflexão/ação/reflexão, nas diferentes vivências profissionais. Um aspecto importante a ser ressaltado neste processo de formação foi a experiência significativa como professora da disciplina *Introdução à Recreação e Estudos sobre o Lazer*, imediatamente após a conclusão da especialização. No

¹ O termo achado, parafraseando Paulo Freire, refere-se a algo desejado, objetivado nos processos educativos. Esse termo é utilizado porque acredito que a busca, a indagação e a pesquisa fazem parte da prática docente, ou seja, o professor/educador deve perceber-se como pesquisador num processo de formação permanente.

exercício da docência, busquei junto aos alunos a compreensão do lazer como um campo de estudos, bem como construir um diálogo ampliado do lazer e recreação, numa perspectiva teórico-prática.

Hoje avalio que minha formação no campo do lazer foi estruturada a partir de duas perspectivas, uma formação inicial voltada para instrumentalização e outra, a especialização, voltada para uma fundamentação crítica e cultural. Nesse contexto, Isayama (2010) entende que

No Brasil, a formação profissional no âmbito do lazer vem-se concretizando, principalmente a partir de duas perspectivas: a primeira tem como ênfase a preocupação em formar um profissional mais técnico, que tem como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodologias (...). A segunda perspectiva aponta como prioridade a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática, bem como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer (p.12).

Assim, a formação pode se concretizar a partir do conhecimento sobre atividades recreativas apenas com a assimilação de procedimentos técnicos, restringindo a possibilidade de formação no campo do lazer. Ou pode também, ser uma formação consolidada nas questões mais amplas do lazer, oportunizando uma atuação profissional comprometida com as ações educativas. A participação em outras esferas formativas como movimento sindical, colegiados escolares, coordenação de projetos e no Laboratório de Pesquisa sobre formação e atuação profissional no lazer (ORICOLÉ), do qual sou integrante desde 2009, também foram importantes no meu processo de formação.

A participação no grupo de pesquisa contribuiu para reforçar minha compreensão de que é necessário o entendimento do lazer considerando os aspectos históricos, sociais e culturais, bem como as relações que estabelece com outras dimensões de nossa vida, como família, trabalho, religião, educação. O pertencimento ao grupo, as relações estabelecidas com os demais pesquisadores e os estudos realizados aproximaram-me do universo da pesquisa acadêmica e auxiliaram na fundamentação desta pesquisa.

Na investigação busquei a construção do diálogo entre lazer e educação, a partir da articulação desses temas numa política educacional que propõe alternativas para a ampliação da jornada diária escolar. Para tal, procurei evidenciar a constituição de uma política de indução do Ministério da Educação (MEC), o Programa Mais Educação, cujos princípios alicerçam o Programa Escola Integrada (PEI) proposto pela Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte (SMED). Este último resulta de uma proposta de educação em

tempo integral e foi implantado na rede de ensino quando ainda atuava numa escola como professora de educação física do 2º ciclo² de formação, num momento em que a instituição debruçava-se na construção de uma proposta político-pedagógica. A circunstância de implantação naquela escola resultou em alguns questionamentos que me fizeram trilhar o caminho da academia, com o intuito de refletir e ir ao encontro do ‘achado’, que contribua para o debate necessário ao campo da educação e do lazer.

Maurício e Ribetto (2009) ao traçarem o estado da arte³ sobre o tema educação integral e de tempo integral, constataram que a produção recente indica uma profundidade sobre esta temática e que há uma continuidade desta produção dada pelo “crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações” (p.148).

Em consulta a base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com o termo tempo integral ou educação integral, foram identificados cinco grupos de pesquisa⁴. Esses grupos se dedicam ao estudo e pesquisa sobre escola pública de tempo integral, gestão e políticas educacionais e qualidade de ensino.

Entretanto ao tratar do Programa Escola Integrada poucas publicações fazem referência a esta temática, principalmente em sua relação com o lazer. Numa consulta ao sistema de biblioteca digital da Universidade Federal de Minas Gerais selecionando as publicações do tipo artigo, capítulo de livro, tese, dissertação, monografia de graduação e pós-graduação, livro e utilizando os termos escola integrada ou Programa Escola Integrada foram encontrados um trabalho de conclusão de curso (TCC), uma monografia de pós-graduação e uma tese de doutorado⁵.

² A proposta de ciclos de formação é fundada no Projeto Escola Plural que foi implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte em meados da década de 1990, com o objetivo de produzir mudanças, principalmente, curriculares.

³ O estudo apresentou os seguintes dados de 1998 a 2008: 54 publicações de artigos em periódicos, 43 dissertações, 11 teses, 07 livros, 13 anais de eventos, 16 capítulos de livros, entre outras publicações científicas. Ver mais em “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros” Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224> Acesso em 20/06/2010.

⁴ Os grupos pertencem às seguintes instituições: 01 na Universidade Federal Fluminense (RJ), 01 na Universidade Federal de Goiás (GO), 01 na Universidade Federal de Passo Fundo (RS) e 02 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (RJ), sendo o primeiro na área de conhecimento de economia e os demais na educação. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/> Acesso em 15/07/2011.

⁵ Os trabalhos foram desenvolvidos nas seguintes unidades da UFMG: o TCC na Escola de Belas Artes, a monografia na Faculdade de Educação e a tese na Faculdade de Medicina. Disponíveis em http://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras= Acesso em 21/07/2011.

Assim, este estudo objetivou analisar a relação lazer e educação na *Escola Integrada*, a partir dos documentos desta política educacional e do processo educativo. Para tanto, busquei identificar e compreender as concepções de lazer e educação nos documentos referentes ao plano estratégico de governo, ao projeto pedagógico do programa, às proposições curriculares do ensino fundamental, e publicações referentes ao Programa Escola Integrada e o Programa Mais Educação. Esses documentos são necessários na investigação porque tratam da fundamentação do programa e das referências para elaboração de seu currículo.

Ressalto que além das abordagens conceituais sobre o lazer e educação no PEI, é necessário também compreender as concepções que permeiam a atuação dos atores sociais diretamente ligados à execução. Esse entendimento contribui para que sejam consolidados princípios de formação e diretrizes da atuação profissional reflexiva, cujo objetivo é que seus responsáveis sejam

capazes de construir coletivamente ações teórico-práticas significativas sobre o lazer, a fim de não mascarar ou atenuar os problemas sociais dos sujeitos envolvidos (ISAYAMA, 2004, p.93).

Os processos de intervenção são realizados por atores sociais contratados pela direção da escola onde o programa acontece, ou seja, as ações educativas não são realizadas pelos professores pertencentes ao quadro funcional da escola. O processo educativo é coordenado por um professor comunitário que integra o corpo de docentes efetivos da escola. Existe também uma coordenação geral vinculada à SMED e coordenação regionalizada, cuja função é acompanhar administrativamente e pedagogicamente os trabalhos desenvolvidos no programa. A coordenação é composta por professores efetivos na rede de ensino que trabalham com carga horária ampliada (45 horas semanais) e apresenta funções diferenciadas.

O professor comunitário é indicado pela escola e tem a função de coordenar o conjunto de ações que acontecem no programa. Sua função engloba questões administrativas, burocráticas e operacionais do programa e também a articulação dos trabalhos desenvolvidos com a proposta pedagógica da escola. O coordenador geral é responsável por uma regional administrativa com a função de subsidiar e supervisionar o andamento do programa e coordenar processos de formação dos trabalhadores envolvidos. O coordenador regional assume o acompanhamento administrativo e pedagógico junto à direção e professor comunitário das escolas, articulado à gerência de educação da região.

A proposta do Programa Escola Integrada é realizar atividades educativas em tempo integral, no contraturno escolar, para os estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. As ações educativas são organizadas em oficinas, onde atuam monitores universitários provenientes de instituições conveniadas da capital e agentes culturais que, normalmente, integram a comunidade do entorno da escola. Em relação a esses atores sociais, a proporção é de um trabalhador para cada grupo de 25 estudantes e a seleção das práticas/oficinas depende das demandas apresentadas pela comunidade escolar e escolhas feitas pelos responsáveis pelo programa na instituição. As oficinas são fundamentadas pelas orientações do Programa Mais Educação, que configura-se como estratégia do governo federal para a melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, o PEI foi idealizado para o atendimento de crianças e jovens matriculados em escolas de regiões de acentuada vulnerabilidade social. Essa diretriz foi o marco para o estabelecimento de regiões e escolas as quais seria oferecida a proposta de ampliação da jornada escolar. Iniciando com um projeto piloto em 2006, denominado Projeto Escola Integral, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) ampliou gradativamente o número de escolas atendidas. Em 2007, após avaliação do projeto piloto, houve a mudança do nome para Programa Escola Integrada e permaneceu o referencial pedagógico da proposta. Atualmente, o programa está implantado em 170 escolas de todas regionais administrativas da cidade – Barreiro, Nordeste, Oeste, Centro Sul, Noroeste, Pampulha, Leste, Norte, Venda Nova. – e atendendo a 66.500 estudantes⁶. A rede municipal de Belo Horizonte é composta por 173 escolas de ensino fundamental com aproximadamente 123 mil estudantes.

Percebo que é preciso um aparato metodológico que me munície “na aproximação e na construção da realidade” (MINAYO, 2010, p.42) e ofereça condições de manter uma atitude crítica na compreensão do objeto de estudo. Dessa maneira, apresento meu estudo iniciando pelo referencial teórico utilizado para analisar os contextos, os conceitos e conteúdos presentes na política educacional, seguido da descrição dos procedimentos metodológicos, fundamentais para o alcance dos objetivos, e, finalmente a exposição da organização textual.

⁶ Dados referentes ao balanço das ações da SMED e fornecidos pela Empresa de Informática e Informação do município de Belo Horizonte. Disponível em <http://conecta.pbh.gov.br/videos.php?cod=MjQ1Ng==> Acesso em 15/01/2013.

1.1 – A construção de um referencial de análise: a contribuição da abordagem do Ciclo de Políticas (Policy cycle approach)

A abordagem do ciclo de políticas (*Policy cycle approach*) contribui para a compreensão dos contextos de produção e de prática da proposta política do Programa Escola Integrada. O ciclo de políticas é um referencial analítico de políticas educacionais proposto por Stephen Ball⁷ auxilia na análise da trajetória de políticas e programas educacionais, de sua formulação inicial à práticas e efeitos. A abordagem do ciclo de políticas traduz a complexidade e ou contradições da política educacional e caracteriza-se pelo dinamismo e flexibilidade e pela rejeição da concepção tradicional de política que assume uma ordem e linearidade em sua proposição (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Ao apropriar dessas ideias, tenho o entendimento que as políticas apresentam constructos diferenciados que as aproximam de uma constituição por meio de regulação e imperativos, de princípios e valores e de esforços coletivos em níveis de interpretação. Tais aspectos da constituição das políticas são apresentados de forma diferenciada e dependente do tempo/espaço social. Desse modo, atribuo à política a lógica de ciclos proposta por Stephen Ball, considerando o movimento desse campo que é composto por lutas de valores, interesses e significados.

Assim, argumento que a política não é definida por uma ordem e estruturada em etapas iniciadas na formulação e finalizadas na implementação, pois no processo de constituição há uma variedade de intenções e disputas que a influenciam. O processo de constituição de política é circular, contínuo e inter-relacionado, pois penso que, ao considerar a linearidade como aspecto constitutivo das políticas educacionais, as possíveis falhas são atribuídas à interpretação dos atores na implantação e não como um problema da política em si.

Ball (2006) relata que é prevalente, mesmo que implicitamente, a ideia de que política é algo dado para as pessoas. Estas, como beneficiárias de primeira ordem, implementam as políticas e em segunda ordem são afetadas positivamente ou negativamente por elas. Segundo o autor, essa abordagem de política é restrita, pois exclui as pessoas retirando-lhes o papel de

⁷ Stephen J. Ball é um dos diretores associados do *Centre for Critical Education Policy Studies* (Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais) e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. É estudioso de temas sobre políticas e reformas educacionais, conseqüências das políticas para as classes sociais, performatividade, *governance*, é considerado um eminente pesquisador do campo das políticas educacionais (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

sujeitos da ação social criativa que objetiva solucionar os problemas colocados desde a sua formulação à prática. Em relação à análise de políticas educacionais, Ball (2006) afirma que

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (p. 24).

Dessa forma, a análise de políticas educacionais deve compreender uma perspectiva de totalidade, ou seja, as relações estabelecidas com o contexto econômico, político e social e com a justiça social.

Mainardes (2006) destaca que na perspectiva de Stephen Ball o ciclo político é constituído por contextos que relacionam entre si, não apresentam uma estrutura fragmentada de fases e são como arenas onde há disputas de interesses. Eles são definidos como contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos efeitos (resultados) e da estratégia política. Assim, este trabalho investigativo buscou no movimento da política *Escola Integrada* compreender seus contextos de influência, produção de textos e prática para interpretar as concepções de lazer e educação.

Com a articulação dos contextos de influência, de produção de textos e da prática percebe-se que a política não finaliza num texto legislativo. Ela pode se materializar como uma intervenção textual, porém carrega consigo possibilidades de ser reinterpretada, reinventada e recontextualizada a partir da significação dos sujeitos envolvidos em sua produção.

Na lógica do ciclo de políticas, Mainardes (2006) aponta que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática (p.50).

O contexto da prática é composto pelas proposições políticas, mas também pelos valores locais e pessoais que envolvem lutas, contradições, expectativas, acordos e ajustes. Assim, na prática existem possibilidades de reinterpretações e recriações, produzindo efeitos e conseqüências que podem representar transformações na política original.

Os contextos de efeitos/resultados e estratégia política podem constituir o desdobramento deste estudo, visto que o primeiro diz respeito aos impactos e interações das políticas sobre as desigualdades, considerando os aspectos de justiça, igualdade e liberdade individual. O segundo a um conjunto de atividades sociais necessárias para o enfrentamento das desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, é o compromisso ético do pesquisador com o tema investigado. Esses contextos exigem a análise da efetividade da política educacional. Isso requer dados estatísticos e dados mais específicos de avaliação do desempenho dos alunos, coletados por meio de observações prolongadas, entrevistas e pesquisa etnográfica.

Por isso, o ciclo de políticas foi utilizado neste estudo com abordagem nos contextos de influência, produção de textos e prática, com o propósito de analisar a política e apreender a complexidade conceitual dos fenômenos lazer e educação no Programa Escola Integrada.

1.2 – Procedimentos metodológicos: o caminho, os métodos e instrumentos

Este estudo fundamenta-se na corrente teórica sociocrítica que acentua e interrelaciona os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento. A produção social do conhecimento é histórico-cultural, sendo a cultura um campo de lutas para as conquistas sociais (MORAES e VALENTE, 2008). O objeto, então, possui historicidade e estabelece relação dialética com os sujeitos (inclusive o pesquisador) e com o campo.

Minayo (2010) afirma que o objeto das Ciências Sociais é “essencialmente qualitativo” (p.42) e há uma dinâmica da vida individual e coletiva com abundância de significados que transbordam dela. Visto isso, procurei articular os conceitos, métodos e técnicas com o intuito de compreender o objeto investigado, sem negar que no processo de construção do conhecimento “veiculam interesses e visões de mundo historicamente construídos” (p. 42). Os sujeitos apresentam significados e intenções às suas ações e interpretam suas construções, dando sentido às concepções de lazer e educação.

Partindo dessa premissa, na fase exploratória da investigação, compreendida desde a etapa de elaboração do projeto até a entrada no campo (MINAYO, 2010), foram eleitas as questões necessárias para a compreensão dos fenômenos lazer e educação: quais concepções de lazer e educação são utilizadas no programa Escola Integrada? Quais são os conteúdos

trabalhados, as estratégias de ação e as metodologias de avaliação, ou seja, de que maneira o lazer é tratado no PEI? Existe conexão entre as abordagens conceituais do lazer do PEI, isto é, no projeto político-pedagógico e nas ações educativas? As concepções de lazer apropriadas pelos sujeitos envolvidos na execução do programa (atores sociais) influenciam suas ações?

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica constituiu todas as etapas deste estudo e foi norteada pelos termos lazer, educação, políticas públicas educacionais e Programa Escola Integrada. O levantamento bibliográfico foi realizado no acervo bibliográfico do Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Oricolé), nos sistemas de biblioteca digital e no Sistema de bibliotecas da UFMG, nos sites de busca acadêmica e no Portal de periódicos CAPES com o objetivo de traçar a moldura na qual o objeto se situa e o marco teórico sustentador das minhas ideias e pressupostos. A apropriação dos referenciais teóricos possibilitou estabelecer categorias analíticas, que serviram como “guias teóricos e balizas” (MINAYO, 2010, p. 178) para o conhecimento do objeto estudado.

Nessa fase, foram definidos o espaço, os sujeitos, as estratégias de aproximação do campo pesquisado e a operacionalização da pesquisa. A escolha do Programa Escola Integrada e identificação com os fenômenos educação e lazer partiu da identidade e interação constituída em minha trajetória profissional, portanto um problema da vida prática. A determinação do *locus*⁸ da pesquisa foi baseada no princípio da vulnerabilidade social, o qual é um dos indicadores relevantes do programa.

Dessa forma, foi consultado o Mapa da Exclusão Social no portal oficial da prefeitura de Belo Horizonte, onde são destacados os bairros de maior vulnerabilidade⁹. Esse mapa é estatisticamente construído a partir de indicadores, como educação, emprego, saúde, moradia, saneamento, infraestrutura e outros, que dimensionam as condições de vida da população, permitindo sua caracterização. Dentre as regionais administrativas de Belo Horizonte, a região Norte concentra o maior número de bairros com alto Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), dentre eles o bairro Esperança. Este foi escolhido porque apresenta, dentre os bairros da regional, um elevado IVS. Com a definição do bairro, a Escola Sonho foi selecionada juntamente com a coordenação geral considerando a facilidade de transporte, a anuência dos

⁸ Respeitando os acordos firmados no Termo de Anuência da instituição escolar e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os nomes referentes ao espaço e sujeitos da pesquisa serão fictícios, mantendo o sigilo..

⁹ A partir do Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) que aponta a oferta de serviços e IVS que indica o reflexo da oferta na população, foi traçado o mapa de exclusão em junho de 2009. A SMED, desde 1997, utiliza os valores do IQVU como critérios para distribuição do recurso Bolsa-Escola entre as regiões da cidade. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/busca.do?busca=mapa+de+exclus%C3%A3o+socialevento=Ok#>. Acesso em 06/07/2011.

gestores e a disponibilidade dos sujeitos envolvidos no programa em participar da pesquisa. Essas pessoas são os atores sociais envolvidos na implantação do programa, planejamento, execução e avaliação das ações educativas, designados como professor comunitário, coordenador regional e o coordenador geral responsáveis pela coordenação, os monitores universitários e agentes culturais.

A pesquisa documental foi realizada nos referenciais do Projeto Escola Integral, cuja proposta político-pedagógica, após avaliação, foi redimensionada no que se refere aos recursos humanos e financeiros e não sofreu alterações nos outros itens de seu corpo teórico, configurando-se como a atual proposição do Programa Escola Integrada. As Proposições Curriculares que apresentam reflexões sobre o currículo do Ensino Fundamental e é uma publicação preliminar de uma série de produções que pretendem compor uma coletânea, proposta pela SMED, sobre *Desafios da formação*. E o Plano Estratégico foi selecionado em função das diretrizes apontadas para a educação e lazer na cidade, estabelecendo metas a médio e longo prazo. Na construção do corpo teórico referente ao objeto investigado, foi incluído na análise documental o Manual da Educação Integral em jornada ampliada, pois trata das diretrizes do Programa Mais Educação.

Esse percurso empírico iniciou em julho de 2011 com o encontro junto à coordenação geral da *Escola Integrada* na SMED, quando a proposta de trabalho foi apresentada para apreciação. Nesse momento, foram disponibilizados os documentos referenciais do programa e o aval para a realização do estudo em uma das escolas municipais da cidade, condicionada à anuência de seus gestores.

A estratégia metodológica definida para a pesquisa de campo foi o estudo de caso pela necessidade do objeto, ou seja, lazer e educação poder apresentar diferentes concepções a partir da ideia de produção contínua de política e das apropriações desses fenômenos pelos sujeitos envolvidos no programa. Isto é, o lazer e a educação podem ser representados por diversas concepções no discurso dos documentos e dos sujeitos e, também nas ações desses sujeitos. De acordo com Minayo (2010)

Os estudos de caso evidenciam ligações causais entre intervenções e situações da vida real; o contexto em que uma ação ou intervenção ocorreu ou ocorre; o rumo de um processo em curso e maneiras de interpretá-lo; o sentido e a relevância de algumas situações-chave nos resultados de uma intervenção (p.164).

Nesta investigação o estudo de caso focalizou um programa buscando ‘como’ são tratados os fenômenos que compõem as questões de pesquisa, compreendendo-as por meio, principalmente, das entrevistas e pelos registros do campo.

A Escola Sonho, então, localiza-se numa região de vulnerabilidade da cidade. A escola teve uma experiência de turma integral para alunos com dificuldade na alfabetização, nos moldes do contraturno e as ações eram realizadas por uma única professora, que atualmente exerce a função de professora comunitária. No espaço físico da escola, é desenvolvida a oficina de Informática, as demais ações acontecem numa casa alugada, localizada a uma distância de seis quarteirões. O espaço oferece cinco salas, um pátio e uma sala comercial, todos com dimensões pequenas. Não há quadra para o desenvolvimento das ações do Programa Segundo Tempo (PST)¹⁰, cujo núcleo complementa a *Escola Integrada*.

Com a anuência dos gestores para a realização da pesquisa na Escola Sonho e do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), iniciei as visitas ao Programa Escola Integrada, com o cuidado e sensibilidade necessários à imersão e relações no campo. Fui apresentada à professora comunitária que se tornou peça-chave para os contatos com os demais integrantes do programa. Imergir no campo por meio da aceitação dos coordenadores favoreceu para que fossem criados vínculos de respeito e confiança, que facilitaram minha presença no cotidiano das oficinas. Os vínculos estabelecidos possibilitaram divisar aspectos significativos para a elaboração do roteiro dos instrumentos da pesquisa. O acompanhamento de cada oficina promoveu uma aproximação com os sujeitos, que esclarecidos dos objetivos da pesquisa prontificaram-se a participar dela assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2010) foi utilizada como instrumento da pesquisa considerando as questões psicológicas suscitadas na interação entre entrevistador/entrevistado, a qual pode influenciar o processo e o tipo de informação dada. Para a autora “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é

¹⁰ Segundo Ribeiro (2012) a operacionalização do PST é formalizada por convênios, que são parcerias entre o Ministério da Educação, Estados e Municípios e outras instituições. O programa apresenta uma ramificação ‘PST Mais Educação’, que firma convênios com escolas inscritas no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação firmaram parceria para promover a inserção do PST nas escolas do Programa Mais Educação, dessa forma esse programa é inserido nas escolas que possuem Programa Escola Integrada. A idéia é estabelecer convênios com o município de BH para o desenvolvimento do esporte educacional, respeitando as diretrizes do PST.

entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (p. 12)”.

Nesse sentido, o roteiro da entrevista semiestruturada apresentou questões de aquecimento e desencadeadora (SZYMANSKY, 2010) que permitiram estabelecer uma relação descontraída e harmoniosa além de focalizar a temática abordada. Por meio das questões iniciais obtive relatos sobre contexto de vida, percurso de formação e profissional e das atividades. As questões que focalizaram o ponto a ser estudado foram elaboradas de forma diferenciada para alcançarem as reflexões do entrevistado. O apontamento das questões foi sistematizado após utilização do instrumento num pré-teste com um professor comunitário e um agente cultural, pertencentes ao Programa Escola Integrada de outra instituição. O roteiro de investigação foi estruturado, mas não foi considerado como algo estático, assim, o processo interativo com alguns entrevistados, surgiram temáticas, cujas abordagens foram necessárias para a compreensão da realidade empírica. Com o foco nos objetivos da pesquisa, as demais questões elaboradas no processo dinâmico da entrevista tiveram como objetivo expressar compreensão do discurso, esclarecer, retomar a temática ou aprofundá-la (SZYSMANSKI, 2010).

As entrevistas foram efetivadas com 14 sujeitos, sendo a professora comunitária, a coordenadora geral, a coordenadora regional, dois coordenadores do PST, quatro monitores universitários e cinco agentes culturais. Dentre os integrantes do programa, três não participaram, dois devido à incompatibilidade de agenda e com isso, ultrapassou o tempo previsto no cronograma da pesquisa, e uma não participou em função do afastamento por licença maternidade. O agendamento das entrevistas e o local para realizá-las foram estabelecidos de acordo com o interesse dos colaboradores, somente quatro entrevistas foram realizadas fora do espaço utilizado para as ações do programa. As entrevistas foram transcritas, num primeiro momento, conforme as falas no esforço de passar a linguagem oral para a escrita, depois foram feitas as correções ortográficas e de sintaxe, sem substituir termos usados. O distanciamento do campo empírico foi em setembro de 2012, após concluídas todas as entrevistas.

A análise do material qualitativo possui, dentro da proposta de investigação social, a finalidade heurística de inserção no contexto da descoberta, examinar os dados por meio do balizamento entre os achados e os pressupostos e, ampliar a compreensão dos contextos culturais (BARDIN, 2008). Esse apontamento conduziu a definição da análise de conteúdo na modalidade temática (MINAYO, 2010) para a compreensão dos significados no contexto da fala dos investigados.

Corroboro com Franco (2008) que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento (p. 10).

A análise é um fator constante em todo o processo de investigação, porém torna-se mais sistemática e formal ao encerrar a coleta de dados e permanece num movimento constante até o final do relatório da pesquisa (ANDRÉ, 2008). No entanto, compreendendo as fases que compõem a análise temática, ou seja, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (FRANCO, 2008; MINAYO, 2010; BARDIN, 2008) busquei identificar os núcleos de sentido constituintes da comunicação, cuja presença contribuía para o exame do objeto visado.

Desse modo, com a organização das fontes de coleta, documentos e entrevistas, iniciei o processo de construção das categorias descritivas logo após a leitura e releitura do material e identificação de pontos relevantes. A estratégia de codificação (ANDRÉ, 2008; BARDIN, 2010) foi importante para iniciar o processo de categorização, assim, estabeleci cores diferenciadas para os pontos dos textos que referenciavam aos assuntos política, educação, lazer, escola e integração à comunidade. Esse trabalho resultou num conjunto inicial de categorias, as quais foram, no processo de análise, reexaminadas, modificadas e desmembradas. Compartilho com Franco (2008) que a formulação de categorias é um processo “longo, difícil e desafiante” (p.59). Tal processo implicou em retorno às teorias, ao material de análise e à construção de categorias *a posteriori*, emergentes das falas e dos registros.

O sistema categorial foi construído assentado no referencial de Minayo (2010), sendo o tema uma unidade de significação ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Na análise de significados, a presença de determinados temas representa relevância, valores de referência e modelos de comportamento presente ou subtendido na narrativa. As categorias são constituídas por duas formas, umas relacionadas à classificação que os atores constroem a partir da realidade para dar sentido à vida e outra elaborada pelo pesquisador à medida que desvenda o investigado. Baseadas nesse constructo, foram elencadas as seguintes categorias: Integralidade, Concepção de educação, Concepção de lazer e Prática/ação educativa.

O agrupamento por assunto, o delineamento das categorias e o uso referencial analítico do Ciclo de políticas contribuíram para dar corpo à redação final. Assim, busquei estabelecer um diálogo com os referenciais teóricos no sentido de aprofundar o debate sobre a temática, utilizei trechos dos registros dos documentos, diário de campo e dos depoimentos para qualificar a interpretação e favorecer a compreensão das discussões e apoiei-me na abordagem de ciclos na busca de princípios explicativos para argumentar sobre a constituição da política educacional Programa Escola Integrada e suas práticas.

Nesse sentido, a estrutura final ficou organizada em cinco capítulos. O primeiro é composto pela introdução, apresentação do referencial analítico que norteará os capítulos seguintes quanto à análise da trajetória de formulação, produção de textos e implementação do programa e os procedimentos metodológicos da pesquisa. O segundo desenha o percurso de formulação das políticas educacionais, seus contextos de influência e as ações resultantes desse processo, enfatizando as experiências de educação integral materializadas no Programa Mais Educação e no Programa Escola Integrada.

A relação entre Escola Integrada, lazer e educação é construída no terceiro capítulo, quando são enfatizados os textos do programa e os processos educativos. O quarto capítulo reúne as construções interpretativas dos sujeitos sobre educação e lazer e as relações estabelecidas no contexto da prática. Finalmente, o último capítulo revela minhas considerações finais acerca do Programa Escola Integrada e da interface entre lazer e educação no caso estudado, sintetizando os contextos analisados na trajetória da *Escola Integrada*.

2 - POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A política não se organiza de forma linear, é um processo de interação de interesses de grupos, mediada pela prática, (BALL, 2006), por isso, exige uma análise que supere a fragmentação e considere que os elementos constituintes interagem nas realidades históricas. Considerando a atualidade, Ball (2011) revela que há uma profunda transformação nos princípios da provisão social, e como isso, há mudanças nos sistemas de financiamento, nos papéis e estilos de administração, nas relações sociais e nas condições das organizações públicas. Assim, nesses contextos, são construídos os discursos que servem de base para a elaboração das políticas e onde os grupos de interesses operam, buscando fortalecer seus argumentos e dar legitimidade às suas ideias. Reiterando essas proposições, apresento nesse capítulo os contextos de influência nos quais, geralmente, as políticas são iniciadas e estabelecem relações. A abordagem analítica permite perceber as influências, os interesses e as tendências presentes na política investigada.

2.1 – O Estado, a educação e as políticas

Na construção da relação entre Estado e educação não é possível ignorar as questões socioeconômicas, que são também influenciadoras das políticas. Há uma correlação nas questões referentes à distribuição de renda e riqueza do país e sua interferência no acesso e permanência dos estudantes na escola (CURY, 2002). Oliveira (2011) reitera que as políticas educacionais estão sujeitas tanto à lógica daqueles que a julgam promotora do desenvolvimento econômico quanto daqueles que a percebem como um processo de formação humana.

Dessa maneira, a educação como sendo parte das funções do Estado torna-se um campo de conflito social. O produto desse conflito é uma maior intervenção do Estado sobre as políticas educacionais, uma vez que, nas democracias capitalistas, o Estado é considerado o responsável pela promoção de justiça e igualdade. Essa ação do Estado evidencia a relação dialética entre educação e sociedade (CARNOY e LEVIN, 1993).

De acordo com Höfling (2001), o conhecimento de estratégias de intervenção governamental, ou seja, suas tomadas de decisão e escolhas, os traçados da implementação e modelos de avaliação, dizem muito sobre a relação entre Estado e as políticas que são estabelecidas numa sociedade, em determinado momento histórico.

Numa perspectiva de classes, o Estado remete à educação o papel de melhorar a posição dos sujeitos carentes, colocando ao alcance deles os conhecimentos importantes para a mobilidade na estrutura social. Assim, é intrínseca à educação a tensão entre a reprodução das desigualdades e a produção de igualdades, acrescenta-se a esse contexto a tensão produzida pelas demandas da sociedade.

No cenário das políticas educacionais são apresentadas novas exigências dos movimentos sociais em defesa de seu reconhecimento, entre eles estão os movimentos feministas, homossexuais e etnicorraciais. Tais movimentos passam a questionar os princípios de justiça social e igualdade que orientam as intervenções do Estado nas políticas educacionais (PETITAT, 1994).

Do mesmo modo, é interessante destacar que no contexto da educação brasileira há interações entre diversos atores, tais como entes federativos, movimentos sociais, conjunto burocrático-profissional, estudantes, agências internacionais. Entretanto, o poder de produzir resultados desejados é desigual (DUARTE, 2011), ainda que existam práticas participativas no processo de produção das políticas como: fóruns, congressos e conselhos, onde as representações da sociedade e do Estado são contempladas.

Ball (1994) descreve que no Estado há diferença entre política ideológica, controle de agenda, processo de influência política e produção de texto da política porque há jogo de interesses que podem legitimar certas agendas e influências. Portanto, numa análise de políticas públicas é importante considerar não somente seu texto, como a possível resignificação no contexto da ação educativa.

Segundo Ball (1994),

é crucial reconhecer que as políticas em si mesmas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados, ou completos. Os textos são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micro políticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micro políticas de articulação de grupos de interesse). Eles são caracteristicamente os frutos de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas (p.16).

Nesse sentido, o entendimento de uma política está relacionado aos contextos de elaboração, implantação, execução e avaliação, os quais são passíveis de recontextualizações

devido às influências das formas de interpretação e apropriação de seus textos e discursos. Então, as políticas educacionais podem não se realizar como são preconizadas porque estão sujeitas às ressignificações no contexto da prática, e esta se torna uma arena onde podem ser identificadas resistências, acomodações, subversões e conformismos (MAINARDES, 2006).

Numa abordagem gramsciana¹¹, a compreensão de Estado não se reduz a um conjunto de mecanismos dominantes que exercem a coerção sobre pessoas ou grupos, como as forças armadas, legislações, tribunais, polícia. São considerados, na sociedade moderna, os elementos coercitivos inerentes da sociedade política, além dos elementos que também são comuns à noção de sociedade civil. É através dos mecanismos da sociedade política e civil, que uma classe, por mediação do Estado, consegue deter a supremacia na sociedade (PARO, 2006).

Dessa forma, as políticas educacionais são compreendidas como ações públicas resultantes da responsabilidade do Estado e da participação da sociedade e com o foco mais específico na escola. Isso, porque a educação extrapola o contexto das instituições escolares, quando compreendida a partir de um conceito amplo.

Conforme Oliveira (2010), educação é tudo que se aprende socialmente e é resultante do ensino, observação, repetição, produção, reprodução, participação, experimentação, inculcação. As políticas públicas educacionais, portanto, referem-se às intervenções do Estado no sentido de direcionar o processo educativo e o controle da prática institucionalizada da educação. Nesses termos, a educação é política pública de caráter social e de responsabilidade do Estado, e apresenta propensão a interferências, influências e articulações de diferentes atores (sociedade civil, instituições financeiras, governos).

Segundo Fleury (2010), na medida em que a educação buscava assegurar a igualdade de oportunidades, foi aceita pelos liberais como política social, na perspectiva de que a política educacional pode influenciar a diminuição das desigualdades. Com isso, ela se assenta numa modalidade da proteção social buscando construir uma cidadania universal na relação do governo e sociedade, no sentido de que todos são amparados pelo Estado. Além disso, a política diz respeito também à promoção de justiça social buscando a equidade sob a

¹¹ A formulação teórica de Antônio Gramsci parte do terreno marxista para contribuir na compreensão de Estado, o qual é constituído de superestrutura, que é composto pela sociedade política, que exerce o aparato de coerção estatal para grupos discordantes e para toda a sociedade, e pela sociedade civil, na qual se obtém o consenso através de mecanismos persuasórios inerentes aos organismos privados como escola, mídia, igreja, sindicato, partidos políticos (PARO, 2006). Nessa concepção ampliada de Estado, a sociedade civil tem uma função no equilíbrio das forças sociais, por meio de participação política e o desenvolvimento de organismos.

forma de garantia e promoção dos direitos da cidadania (ABRANCHES, 1998). Conforme Höfling (2001), as políticas sociais determinam, através de ações, o padrão de proteção social implementado pelo Estado. São voltadas, em princípio, “para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico” (p. 31).

As políticas sociais, então, são partes de um processo estatal de reestruturação na distribuição de valores em função da acumulação econômica desigual. Nessa perspectiva de classes sociais, o Estado tem como desafio a criação de políticas que superem os problemas gerados na sociedade contemporânea, como a pobreza, o precário atendimento à saúde, à educação, à segurança, entre outros.

Para além dessa abordagem econômica, a desigualdade também se configura como produção social. Algumas teorias contemporâneas da estratificação e mobilidade social apontam tanto a dimensão da exploração quanto a dimensão do acesso e do estamento, este entendido como grupo de privilégio (SALGADO, 2010). Porém, para o autor

A desigualdade social é todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é *social* na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões (p.1).

Dessa maneira, Salgado (2010) reforça a importância do conceito de desigualdade social para entender os processos histórico-sociais contemporâneos e a ação dos Estados em relação aos diversos fenômenos de privação e vulnerabilidade social. A desigualdade social é também uma ferramenta que delinea as políticas públicas e, por isso, as políticas sociais são designadas como processos de intervenção de caráter distributivo, que buscam assegurar os direitos da cidadania e a promoção da justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade (FLEURY, 2010).

Abranches (1998) retrata que o Estado, ao intervir nessa distribuição de valores, promove compensação por meio de uma ação social que diz “respeito tanto à promoção da justiça social, quanto ao combate à miséria, embora sejam objetivos distintos” (p.11).

No primeiro caso, a busca de equidade se faz, comumente, sob a forma da garantia e promoção dos direitos sociais da cidadania. No segundo, a intervenção do Estado se localiza, sobretudo, no campo definido por escolhas políticas quanto ao modo e ao grau de correção de desequilíbrios sociais, através de mudanças setoriais e reformas estruturais baseadas em critérios de necessidade (ABRANCHES, 1998, p.11).

O autor ainda expõe que, em grande parte dos países industrializados, a política compensatória é praticada para contrapesar o mal estar, os custos sociais, os efeitos perversos derivados de ações de acumulação, que colocam grupos sociais em situação de dependência.

De um modo geral, as políticas compensatórias são ações de intervenção do Estado com o objetivo de suprir as necessidades que impedem a igualdade de oportunidades de alcançar os requisitos sociais fundamentais, como educação gratuita e assistência médica e social. Essa intervenção não tem conteúdo ou destinatário específico e assegura a proteção social em qualquer contexto que dela necessite (SILVA, 2010). Em outras palavras, algumas estratégias de intervenção estatal na educação trazem a desigualdade econômica e social como “questões de fundo”, e essas norteiam os projetos e programas de governo¹² implantados no espaço escolar para o atendimento de crianças, jovens e adultos.

Na perspectiva das políticas educacionais, Carnoy e Levin (1993) retratam que

Para compensar as desigualdades que emergem do sistema social e econômico, o papel da educação é visto, então, como o de melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo a seu alcance os conhecimentos importantes e o credenciamento que lhes permitem participar (p. 46).

Dessa forma, a educação apresenta uma lógica utilitarista de melhora da posição social de grupos destituídos, mas não muda a situação de desigualdade na organização social. No entanto, a educação pode revelar-se como elemento de transformação quando assume o caráter pedagógico da ação política e de apropriação do saber historicamente construído.

Conforme Oliveira (2010), ao longo do processo de expansão da educação brasileira houve um confronto das políticas educacionais com o fracasso escolar de crianças e jovens provindos dos meios populares, e isso provocou uma reorientação dessas ações para o desenvolvimento de intervenções compensatórias e de discriminação positiva¹³. A apropriação dessa lógica pelas políticas educacionais resultou numa limitação à inserção no mercado de trabalho, sem ainda provocar profundas transformações necessárias às questões da desigualdade de acesso a bens culturais e econômicos da sociedade contemporânea (FERREIRA e POCHMANN, 2011).

Logo, esses autores relatam que

¹² As políticas de governo caracterizam-se pela ação do Executivo na formulação e implementação de medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna (OLIVEIRA, 2011).

¹³ A discriminação positiva é reconhecida como políticas afirmativas, e estas têm escolhido a educação como uma estratégia preferencial para atingir seus objetivos. É, em parte, conhecida na educação como as políticas de cotas, que têm gerado, muitas vezes, um debate acirrado e de difícil diálogo (FERNANDES e HELAL, 2010). E sugere um tratamento diferenciado de modo a igualar as oportunidades de grupos desfavorecidos.

O planejamento de políticas educativas no contexto de um país federativo depende, para sua efetividade e transformação no longo prazo, da criação de uma concepção sobre formação humana e educação melhor estruturada e factível no sentido de as pessoas se reconhecerem e compartilharem de forma consistente (FERREIRA e POCHMANN, 2011, p. 254).

É notório que melhoras consideráveis aconteceram na educação ao longo dos últimos anos, embora muitas vezes parecessem ter sido impulsionadas mais por questões econômicas do que pela ideia de busca da cidadania (BETHELL, 2002). Entretanto, Oliveira (2010) aponta que as políticas educacionais foram dirigidas à noção de justiça social, de promoção da igualdade entre os indivíduos, independente de sua condição econômica. Porquanto, a educação é apontada como um elemento de desenvolvimento, que se configura na busca de eficiência econômica, promoção da justiça social e da cidadania.

De acordo com Marshall (1967), o conceito de cidadania pode ser compreendido como um *status* concedido a todas as pessoas que constituem uma comunidade e quem o possui tem direitos e obrigações iguais inerentes ao estatuto de cidadão. Na constituição da cidadania o autor estabelece que

O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de família grande (MARSHALL, 1967, p.94).

Considerando essa perspectiva, Reis (2000) aponta que o *status* comum de cidadão concede a todos, ricos e pobres, proprietários ou não, uma igualdade peculiar. Assim como a diferenciação econômica, a igualdade ante a lei é princípio básico das democracias modernas, ou seja, o cidadão é igual em relação à instância pública ainda que diferente na lógica de mercado.

Marshall (1967) afirma que a cidadania só é plena se dotada de direitos: civis, políticos e sociais. O direito civil está relacionado aos elementos necessários à liberdade individual (ir e vir, propriedade, pensamento, fé, justiça), o direito político é composto pela participação no exercício de poder político e o direito social se refere ao bem-estar e à possibilidade de levar uma vida civilizada de acordo com os padrões que prevalecem na

sociedade. A este último estão ligados os sistemas educacionais e os serviços sociais¹⁴, como os setores de telecomunicações, transporte, financeiros.

Os estudos de Marshall (1967) contribuem para o entendimento do processo de constituição da cidadania, subseqüenciada pela conquista dos direitos e pelos desfechos de sua constituição. Segundo o autor, a evolução da cidadania na Inglaterra caracterizou-se pela construção histórica dos direitos civis precedidos dos políticos e sociais. Se há uma lógica sequencial do surgimento dos direitos, pode-se afirmar que a cidadania é um fenômeno histórico, que, no caso brasileiro, teve uma inversão de ordem com os direitos sociais precedendo aos outros.

Carvalho (2012) destaca que, no início do século XX, o Brasil trazia as heranças das oligarquias políticas estaduais, do coronelismo, da escravidão, porém, ressalta que, nesse momento, alguns movimentos, como o abolicionista, o tenentismo (ataque às oligarquias) proporcionavam o surgimento de uma classe operária e, com ela, tímidas medidas assistenciais indicavam um início de cidadania ativa. E com isso, os direitos sociais avançaram em relação aos políticos, instáveis devido às alternâncias de regimes ditatoriais e democráticos, e em comparação aos civis, que progrediram lentamente. Essa seqüência reforçou no Brasil o que o autor chama de ‘estadania’, em contraste com a cidadania, ou seja, uma excessiva valorização do poder executivo mais que das representações na ação política. Desse modo, há um retardo na consolidação democrática, cuja exigência é reforçar a organização da sociedade para democratizar o poder (CARVALHO, 2012).

Na abordagem inglesa da constituição da cidadania havia uma lógica de consolidação democrática, pois foi a partir das liberdades civis que se expandiram os direitos políticos, que colocavam em prática os direitos sociais. No caso brasileiro, a pirâmide de Marshall foi colocada de ponta para baixo, pois aproximando-se do estado de bem-estar social, os direitos sociais precederam em função da supressão dos direitos políticos e redução dos direitos civis, por conta de governo ditador populista. Ao longo do tempo, a educação tornou-se um bem público e um direito, por meio do qual a possibilidade de escolha estava acima do indivíduo em função das legislações que tratam da obrigatoriedade da educação básica.

¹⁴ Considerar a educação como serviço pressupõe orientações econômicas, o que distancia da concepção histórica humanista da escola enquanto um bem público e um direito. Nessa perspectiva, os serviços de educação passam a serem vistos como mais uma oportunidade de negócios, cujos “valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p.1112). Há uma crescente participação do setor privado na gestão, na prestação e no financiamento de serviços do setor público.

Petit (1994) registra que o Estado moderno, paradoxalmente ao Estado religioso, tem algumas razões para que a educação se torne um direito. Segundo o autor, a estatização se dá porque o Estado se utiliza do sistema escolar para legitimar-se por meio do desenvolvimento da cidadania e para introduzir valores cívicos e patriotas ao sistema educacional, retirando a moral religiosa e por fim, para formar novos trabalhadores.

A constituição histórica dos direitos e do Estado brasileiro nos conta sobre uma substituição de uma sociedade de privilégios por uma de direitos, sendo esta referendada a partir da estatização da educação. Nesse contexto, a educação deixa de ser privilégio, passa a ser um direito e finalmente uma obrigação. Novos paradigmas, movimentos e mobilidades sociais surgem e revelam a divisão de classes sociais, as desigualdades (social e econômica) e interesses.

Nesse contexto, os problemas ainda persistem, a desigualdade social é real e a educação aparece como solução mais eficaz para vencer a pobreza e a desigualdade, principalmente por ser percebida como solução universal, aberta a todos (REIS, 2000).

A educação, enfim, constitui-se em um campo que guarda as especificidades dos processos educativos e que sustenta as políticas de reformas no âmbito da escola. Derouet (2010) aponta que os objetivos das políticas educacionais se superpõem, mas há o destaque para o referencial da globalização, que é a competição (lugar) do país no cenário mundial em superposição à justiça social, baseada na igualdade de chances. Esses objetivos das políticas educacionais se materializam em reformas que evidenciam as transformações do papel do Estado e a dinâmica de construção de intervenções nos espaços escolares.

2.2 - As políticas educacionais e a formação de agenda

A história da educação no Brasil foi marcada pelos preceitos da Igreja Católica de influência colonial, que por um lado esteve atrelada à religião e princípios humanistas, mas por outro, mostrava-se seletiva e excludente. Já no início do século XX, o sistema educacional brasileiro foi marcado pela influência positivista¹⁵, refletindo num ensino sistematizado,

¹⁵ A influência positivista é subsidiada pelo pensamento de Comte e reforçada pelas ideias de Durkheim, nos quais reafirmou-se o valor das disciplinas, da hierarquização das séries escolares e da fragmentação do

restrito a um conjunto de conteúdos determinados e delimitados por uma grade curricular. A educação foi organizada, historicamente, nos preceitos do mercado e da democracia, constituintes da sociedade moderna. Enquanto um buscava a acumulação por meio de lucro, o segundo pilar visava ações para diminuir a desigualdade e exclusão (DALBERIO, 2009). Nesse período, já iniciavam os movimentos progressistas que buscavam novas formas de aprendizagem, formas de dar fim às exclusões e oferecer novas oportunidades aos excluídos.

Considerando esses aspectos, neste estudo o trato da educação baseou na ideia de que as contradições se fazem presentes na escola e por isso, pode se apresentar como um espaço de diálogos, representações, produções, significações, *práxis*, e também de controles e reproduções. Portanto, a educação escolar pode configurar-se como uma das esferas possíveis para transformação social, mesmo inserida numa dinâmica produtiva.

As reviravoltas dessa dinâmica provocam impactos na educação, por meio de reformas que podem fundar-se na competitividade, com foco na produtividade, no sucesso escolar e na competência profissional. As reformas também baseiam-se em imperativos financeiros, que orientam para a redução de gastos públicos com a educação. E, finalmente, há reformas que se fundamentam na equidade, que propõe a igualdade de possibilidades econômicas e a mobilidade social (CARNOY, 2002).

As reformas traduzem ações importantes de impacto nas políticas educacionais, dentre elas: a descentralização, a incorporação de padrão educativo, a transferência de recursos e fundos públicos nas diferentes modalidades de ensino, as medidas de aprimoramento do sucesso escolar e a atenção a grupos específicos e desfavorecidas. Essas ações produzem tensões nas políticas nacionais de educação e, conseqüentemente, dificuldades entre a articulação das exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais) (AKKARI, 2011).

Os imperativos internacionais são consolidados por agências mundiais, que exercem influência na educação. Entram em cena as agências¹⁶, cuja intenção é a mobilização de diferentes países para debater e enfrentar os problemas que atingem a todos, sem distinção,

conhecimento. Tal pensamento contribuiu para a construção de grades de ensino e elenco de conteúdos que restringem a concepção de currículo escolar (DALBÉRIO, 2009).

¹⁶ Agências como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre outras participam da construção e disseminação de novas relações entre educação e economia (BALL, 2004). Essas agências multilaterais são organismos com representantes de vários países que financiam projetos de desenvolvimento ou fornecem ajuda a nações em dificuldade financeira.

por isso, traçam propostas e metas que provocam reformulações na educação, em seus currículos e avaliações, articulando um ‘discurso’ ideológico. Essas agências exercem influências sobre as políticas sociais, constituídas por um caráter distributivo e de proteção social, e principalmente, com influências nos objetivos da educação.

Para Akkari (2011), as organizações normalmente referem-se aos sistemas das Nações Unidas, porém outros tipos de agências multilaterais também influenciam o setor educacional. Algumas delas entendem a educação como serviço e criam dispositivos para a regulação da educação, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹⁷.

Essas instituições financeiras refletem uma tendência global da visão econômica da educação e no caso dos países emergentes, essa relação fica mais evidente com a primazia do Banco Mundial sobre a UNESCO. Pelo seu estatuto, o Banco Mundial financia projetos para setores sociais e econômicos, como educação, saúde, agricultura, administração pública, meio ambiente. Esse ajuste orienta para a indução da participação do setor privado na esfera pública e influencia as políticas educacionais para a melhoria do desempenho no cenário econômico e competitivo mundial. Derouet (2010) aponta que a igualdade no interior de uma sociedade não é mais o principal objetivo das políticas educacionais, e sim a classificação do país na competição econômica mundial.

As orientações dos principais organismos internacionais, na década de 1990, encontram ressonância e parcerias no âmbito governamental dos chamados países emergentes, tanto no que se refere aos procedimentos para ajustes na consolidação da transnacionalização do capital, quanto aos suportes e equipamentos sociais necessários a esse ajuste (MARTINS, 1999).

Salama e Valier (1997) reforçam que em muitos países subdesenvolvidos, no final da década de 80, a implantação das políticas ligadas ao processo de reestruturação das funções do estado sobre as bases do liberalismo econômico foram sistematicamente propostas por organizações internacionais. Contudo, também é necessário ressaltar que há variação na predisposição de regimes políticos nacionais para aceitar essas influências globais ou para retomar suas tradições. Isso significa que há diversidade na interação da agenda neoliberal com os modos de intervenção do Estado (BALL, 2004).

¹⁷ *Programme for International Student Assessment (PISA)* é um dispositivo de avaliação comparada de desempenho escolar e um dos principais meios da agência OCDE agir no campo educativo. Esse instrumento fornece base de comparação possibilitando ao estado conhecer o seu sistema educativo no espaço competitivo mundial e, a partir daí, orientar a dinâmica das políticas educacionais (CARVALHO, 2011). No Brasil, o órgão responsável pela realização do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A concepção de educação é um dos elementos que influenciam as políticas, pois, nos discursos dessas agências, prevalece uma comparação de sistemas educacionais e com isso influencia-os no sentido de buscar um modelo homogêneo de educação. As organizações internacionais têm cada vez mais peso e entram no jogo das políticas educacionais nacionais, colocando em questão o papel dos atores históricos, ou seja, o Estado e a sociedade civil. Os componentes principais desse jogo são a legislação (leis e regulamentação escolar), o financiamento (recursos e orçamentos) e o controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino) (AKKARI, 2011).

A constituição desses componentes visa controle e avaliação qualitativa dos serviços educacionais e articulação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Assim, instituem reformas que causam descentralizações em algumas funções do Estado, mas provocam o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e de reformas curriculares que estabelecem parâmetros e conteúdos comuns, o que sinaliza para uma forma de controle (DALBERIO, 2009).

Carnoy (2002) afirma que o impacto desse processo foi considerável, principalmente pelas reformas, de caráter financeiro, defendidas pelas instituições monetárias internacionais. Segundo o autor, “a expansão da educação e o ensino de melhor qualidade se inscreveram, portanto, no âmbito de um financiamento público, restrito nessa área” (p.75).

Nessa perspectiva, Paro (2006) aponta que a escola tem seu financiamento garantido como uma obrigação do Estado, e é considerada necessária pela população, seja pela ideia generalizada da escola como um instrumento de ascensão social, ou pelo interesse pessoal de elevação cultural, via educação formal. O autor acrescenta que entender as influências de mecanismos financeiros na educação é base para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais.

Nesse sentido, é fundamental atentar que mesmo com as movimentações sociais, que se assentam nas lutas pelas formas emancipatórias de conhecimento e de relações societárias, o Estado pode intervir priorizando o interesse de poucos e, com isso, concentrar poder numa minoria e desgastar as esferas de participação democrática (GIROUX, 1992).

Logo, a importância está em perceber que a capacidade de intervir, alterar e configurar é desigual no sentido da produção de efeitos desejados, ou seja, é essencial entender, nessas interações, as relações de protagonismo. E assim, compreender as políticas educacionais, seus mecanismos de implementação, suas estratégias de implantação e sua configuração enquanto prática social.

Ainda sobre o protagonismo nas interações entre os diversos atores, Candau (2008) expõe que nos últimos anos foram realizados, em praticamente todos países latino-americanos, diagnósticos sobre os sistemas educacionais orientados por técnicos dos organismos internacionais. Tais processos foram baseados em enfoques economicistas e na necessidade de gerar reformas educacionais que favoreçam a inserção desses países na lógica de competitividade, imprescindível no mundo atual. Para o Banco Mundial, essas reformas são necessárias para o desenvolvimento econômico, político e social dos países latino-americanos e se fundamentam na melhoria da qualidade da educação.

Candau (2008) relata que a prioridade do Banco Mundial em suas recomendações é de investimento no aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar; a flexibilização e adequação de horários, reforço do dever de casa; oferta de livro didático, visto como operador do currículo e como compensação do baixo nível da formação docente; formação continuada em detrimento da formação inicial e estímulo à educação à distância. A mesma autora reitera que o discurso das reformas é sedutor e “tem um forte apoio dos meios de comunicação social, penetra o senso comum e o imaginário social” (p.39).

Algumas reformas deixam claro que a articulação das políticas educacionais com as demais políticas não somente destaca uma concepção de educação centrada no exercício da cidadania, dos direitos, como também numa necessidade de eficácia no desempenho social e econômico do país, importante no cenário competitivo mundial.

Nessa lógica, o debate contemporâneo das políticas educacionais tem proporcionado alterações na legislação referentes à ampliação dos anos de escolaridade¹⁸, à reestruturação da gestão de recursos financeiros para educação¹⁹, à execução de avaliações sistemáticas, à constituição de planos de governos, às intervenções na cultura escolar, dentre outros.

O contexto atual tem proporcionado mudanças no sistema educacional, orientando as práticas nas escolas públicas, que atendem principalmente e majoritariamente as classes desprivilegiadas. Além das reformas serem constituintes do escopo necessário ao ajuste social e econômico, sistematizadas em programas de governo ousados para a educação e supostamente capazes de solucionar um esgarçamento social (MARTINS, 1999), elas também podem vislumbrar a melhoria da qualidade da educação.

¹⁸ A Emenda Constitucional nº 59 determina a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica. Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

¹⁹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ver mais em http://www.fae.ufmg.br/grupase/down/do_fundef.pdf

Com o propósito de alcançar um patamar desejado de qualidade na educação, as políticas estabelecem princípios e diretrizes para o desenvolvimento de experiências que orientam para um tempo escolar integral. Segundo Moll (2011), há no Brasil um contexto político favorável a esse debate, pois alia-se a esse movimento a instituição, em 2007, da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Suas intervenções são orientadas para o aumento da jornada de permanência do aluno na escola e o para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, operacionalizadas por programas de financiamentos.

2.3 - Escola em tempo integral no cenário brasileiro

O tema recorrente da educação integral²⁰, sinaliza para uma escola em tempo integral entendida como um caminho para a garantia da qualidade da educação, concebida como resultado de variáveis diferenciadas que interferem nos processos educativos, tais como adequação de espaços e infraestrutura, materialidade, formação dos sujeitos envolvidos na ação, gestão. Outras variantes são a flexibilização e adequação de horários, que também estão associadas às demais questões que intervêm na escola.

No entanto, um aspecto que não pode ser desconsiderado é que a extensão de jornada escolar pode ser um complemento para atingir um patamar de qualidade desejado. A educação integral refere-se ao desenvolvimento ‘total’²¹ dos sujeitos e não está sujeita a determinados espaços e tempos de aprendizagem, ou seja, não está restrita à instituição escolar. Nesse

²⁰ Na antiguidade clássica, Aristóteles falava da educação integral que desabrochava as potencialidades/dimensões humanas. No século XIX, educadores europeus, Claparède (1873-1940), Piaget (1896-1980), Freinet (1921-1997), defendiam a necessidade de educação integral ao longo de toda vida. Marx (1818-1883) propunha chamá-la de omnilateral. No Brasil, Paulo Freire destacava a educação popular e transformadora, numa visão integral da educação (GADOTTI, 2009).

²¹ Tonet (2006) faz crítica aos termos desenvolvimento total/formação integral revelando que diz respeito ao acesso pelos indivíduos aos bens (materiais e espirituais) necessários à sua autoconstrução, o que implica em emancipação humana. Para garantir esse acesso é exigida uma forma de sociedade a qual requer um tipo de trabalho que elimine a exploração e dominação do homem pelo homem. Nesse sentido, o autor reitera que baseado no capital “a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade” (p.17). Contudo, Moraes (2009) retrata que para se pensar em educação integral deve-se, primeiro, retomar os conceitos de educação da gênese do movimento operário do séc.XIX, ou seja, a construção de uma sociedade de caráter socialista, e segundo, problematizar a realidade dessa formação no bojo das potencialidades e obstáculos da contemporaneidade.

sentido, a escola em tempo integral é caracterizada pela articulação da educação com o aumento do tempo de permanência na escola e pela ênfase no desenvolvimento e não na variável tempo. Neste estudo a denominação utilizada é de Escola em Tempo Integral considerando a dimensão de ‘educação integral em escola de tempo integral’, pois entendo que ao tratar de Escola de Tempo Integral, a ênfase é dada na categoria tempo numa perspectiva cronológica de extensão e não o caráter de tempo social. Segundo Cavaliere (2007), o tempo tem uma dimensão cultural, que impede pensá-lo somente pela ótica administrativa e burocrática.

Paro (2009) destaca que a ideia de educação integral está atrelada à ampliação de tempo, pois entende que

é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (p.19).

Essa argumentação permite compor uma reflexão sobre a função da escola em tempo integral, ou seja, ser integral permite reforçar formas de controle social ou de desenvolver uma formação democrática, embasada na consciência de uma realidade social e suas possíveis transformações.

Nesse contexto, destaca-se a construção de um discurso sobre o acesso e a qualidade da educação como um direito de todos. Na abordagem de direito social, a educação brasileira começa a constituir-se, no início da década de 1930, a partir de um movimento reformista, que criticava o poder das oligarquias no Estado federativo. Tal movimento, denominado Escola Nova, tinha como defensores²² Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e propunha um ensino pautado na experiência e na democracia. O movimento escolanovista refletia influências marcantes do pragmatismo²³ norte-americano, representado, principalmente, por John Dewey e William H. Kilpatrick.

²² Em 1932, esses pensadores idealizaram o ‘Manifesto dos pioneiros da Educação Nova’, resultado de um movimento que debatia os preceitos da intelectualidade católica que predominava na escola e nas políticas da educação brasileira. Este manifesto propunha reformas na educação, divulgando ideias de gratuidade, laicidade do ensino e caráter público da educação (PAGNI, 2008). Para Saviani (2007), esse manifesto deixa um legado ao propor um plano de reconstrução educacional, influenciando a Constituição de 1934 no que diz respeito à competência da União em fixar, coordenar e fiscalizar um plano nacional de educação.

²³ Corrente filosófica contemporânea surgida no final do século XIX e meados do XX, que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro na apropriação escolanovista do arcabouço teórico de John Dewey. Essa influência direciona para a percepção da importância da participação política e social dos indivíduos na vida do país e para a necessidade da experiência no fazer intelectual. De acordo com Chaves (1999), o pensamento de

A educação deveria se configurar como um direito de todos e parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária, ou seja, a democratização do ensino público e ampliação das funções da escola (CAVALIERE, 2003; PAGNI, 2008). O pensamento de Anísio Teixeira direcionava para uma ampliação do tempo escolar que se associava às atividades de trabalho e de estudo e às oficinas de artes e recreação dentro do espaço formal da escola. Coelho e Portilho (2009) revelam que tais práticas educativas se relacionam ou “consustanciam o que denominamos como educação integral” (p.95), mesmo que Anísio Teixeira não tenha usado esse termo específico. Visto que deixa um legado de Escolas-Classe e Escolas-Parque, nos anos de 1940 em Salvador/BA e no final dos anos 50 em Brasília/DF, que eram centros populares de educação onde aconteciam atividades intelectuais e práticas, como artes industriais e plásticas, jogos, ginástica, recreação, música, teatro, dança eram distribuídas ao longo do dia (GADOTTI, 2009).

É relevante acrescentar que em 1933, no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira apresentava ao Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação um projeto de edificação escolar que possibilitava a escola-laboratório. Essa instituição oportunizava, no alargamento do tempo escolar, o estudo do comportamento da criança, de métodos e práticas pedagógicas visando as condições para ampliar os resultados do processo de ensino e aprendizagem. No ano de 1947, retoma o projeto de ensino em tempo integral a partir da articulação da escola-classe e escola-parque (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

O projeto educacional de Anísio Teixeira foi iniciado com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, para o atendimento de crianças e jovens das camadas populares. Esse centro era composto de quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque, onde um currículo flexível contemplava diversas possibilidades de aprendizagem no espaço institucional. Ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), Anísio Teixeira idealizava criar 28 Escolas-Parque nas quadras de Brasília, mas o projeto não foi adiante porque, segundo seu idealizador, ele foi desfigurado. Isto porque a primeira Escola-Parque de Brasília, projetada por integrante da equipe de Oscar Niemeyer e construída numa área de classe média, priorizou o aumento da matrícula suprimindo o tempo integral. Segundo Gadotti (2009), tal situação ocorreu porque o público atendido (classe média) “valorizava mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho” (p.24). Para Cavaliere (2009), a perspectiva desse projeto de educação integral é de

Anísio Teixeira e John Dewey tem sua raiz na tradição liberal de cunho humanista, na qual o homem é mais que um mero consumidor, visto que ele é capaz de se desenvolver social e intelectualmente para assim participar do jogo social.

transformação, na medida em que reúne o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, considerando o aspecto físico, moral e intelectual da formação.

O projeto de escola de tempo integral de Anísio Teixeira é retomado por Darcy Ribeiro, idealizador dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, nos anos 80. Esses centros tratavam-se de complexos escolares que incluíam gabinetes médicos e odontológicos, bibliotecas, quadras esportivas, refeitórios, laboratórios, cuja proposta pedagógica sugeria a não reprovação, pois esta era entendida no ensino público como elitista.

Em relação à produção sobre a escola pública de tempo integral, Maurício (2009) afirma que foi intensificada no final dos anos de 1980 e início de 1990 e baseada nos CIEPs. É interessante observar que esse debate teve um declínio na produção dos anos de 1950, e que foi retomado 30 anos depois, e esse retorno coincide com os debates da redemocratização brasileira que culminou na Constituição de 1988.

Darcy Ribeiro considerava que a escola pública de tempo integral era a fórmula para iniciar “as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade” (BOMENY, 2009, p.114). Isso porque o aluno era estimulado a permanecer na instituição em tempo integral para qualificar seu desenvolvimento, por meio de diversas atividades assistidas. Essa concepção de educação tornou-se referência para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)²⁴, em âmbito nacional (MENEZES, 2009).

Bomeny (2009) assegura que Darcy Ribeiro, na esteira de Anísio Teixeira, colocava a escola pública de tempo integral como uma possibilidade de mudança na tradição escolar elitista, pois percebia a dificuldade explícita do Brasil em incorporar as camadas populares na agenda pública de benefícios sociais. A autora relata que

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal (BOMENY, 2009, p.115).

²⁴ No governo Collor (1990-1992) houve uma retomada ao projeto dos CIEPs, com um caráter mais assistencial, pois tinha como lema fazer valer os direitos expressos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente objetivando além da educação escolar e para trabalho, saúde, esporte, cultura também a proteção social, creche, desenvolvimento comunitário, e com o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Com o impedimento de Collor, o governo de Itamar Franco (1992-1994) muda o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) e mantém a orientação assistencial (GADOTTI, 2009).

Revisitar essa história é importante para tratar da trajetória da educação de tempo integral, que é construída nos textos das legislações brasileiras. O traçado na constituição das leis que regulamentam as ações de ampliação da jornada escolar no processo de educação integral justifica-se pelo reconhecimento de que a escola de (em) tempo integral brasileira - legitimada e materializada em políticas públicas - precisa ser analisada, criticada e avaliada para retomar ou traçar novos pressupostos e diretrizes para as ações educativas.

Menezes (2009) destaca nos textos da Constituição Federal de 1988 (CF/88) o art.6º (educação como o primeiro dos dez direitos sociais) e art. 205 (a educação conduz ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante na cidadania e possibilita a preparação para o trabalho), para inferir que há um trato à educação integral. Segundo a autora, existe nos textos uma concepção de educação como direito e conjugada à integralidade da formação das pessoas ('pleno desenvolvimento').

No percurso da legislação educacional, destaca-se a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN)²⁵ que prevê a estratégia de tempo escolar integral no art. 34 que trata: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". E no art. 32, a legislação trata da obrigatoriedade do ensino fundamental estabelecendo orientações para a formação básica do cidadão. Essa legislação estabelece que a União é responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos²⁶.

Alicerçado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁷, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁸ visando a qualidade da

²⁵ LDBEN – Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, tendo como relator Darcy Ribeiro. "Essa lei reproduz os princípios constitucionais e traz novas regras relativas às competências da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, às responsabilidades dos estabelecimentos e dos docentes, às diretrizes curriculares e ao financiamento da manutenção e do desenvolvimento da educação escolar" (CURY, 2008, p.10).

²⁶ Nos anos 90, em Jonthien/Tailândia, foi realizada uma conferência patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. No evento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aborda o problema educacional no mundo, a ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais.

²⁷ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, disposto no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foi implementado pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este Plano resulta de um

educação baseada no Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ²⁹. O PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e instituiu um instrumento para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

Entretanto, na análise desses índices é preciso que sejam consideradas as especificidades culturais do território nacional. É instigante pensar que o IDEB reflete avaliações sistêmicas, baseadas em diretriz curricular comum para realidades tão diversas em relação às condições físicas das escolas, aspectos culturais, formação e valorização do professor, organizações administrativas, infraestrutura da comunidade escolar. Assim, os parâmetros devem levar em conta as particularidades de cada região na análise da qualidade. O plano político apresenta limites para seu desenvolvimento ao deparar-se com os aspectos sociais e culturais das diferentes regiões.

Considerando os indicadores, algumas políticas educacionais implantadas pelos governos federal, estadual e municipal apontam para caminhos alternativos na direção de uma nova ordem escolar e social, principalmente no que se refere à ampliação do tempo destinado à escola. Essas políticas retratam uma pluralidade de projetos e programas, nos quais as instâncias governamentais assumem a possibilidade de melhorar as condições de vida dos sujeitos. Nessas políticas, os valores contemporâneos como respeito à diferença e à diversidade, direito à educação de qualidade, à justiça e à cidadania começam a ser destacados como aspectos essenciais na construção de uma nova sociedade. Seguindo esse contorno, é elementar que a escola em tempo integral tenha determinada função na comunidade, dando forma à condição igualitária e de equidade para aqueles que dela usufruem.

movimento que apresentando-se como iniciativa da sociedade civil, constituiu-se, de fato, por um aglomerado de grupos empresariais (SAVIANI, 2007).

²⁸ PDE é uma política pública, um conjunto de medidas e metas, estabelecido simultaneamente ao decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. É um ato do poder executivo mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. O PAC propunha que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e lançou o PDE (SAVIANI, 2007), ação que condiciona a assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Após a adesão, os municípios devem elaborar, para o período de quatro anos, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constitui no planejamento da política educacional do município, que tem por referência o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes, algumas delas voltadas para a educação integral e/ou para o tempo integral (SECAD, 2009).

²⁹ O IDEB é um instrumento calculado com base em dois tipos de informações: a) as informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados elaborados pelos sistemas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. É a partir do índice alcançado pelos entes federativos que a União oferece apoio técnico e financeiro, previstos na Constituição (SAVIANI, 2007).

Ressalto ainda, que na educação brasileira, o paradigma de igualdade de oportunidades estava distante da realidade de uma sociedade marcada pela escravidão, pelas elites patrimonialistas e pelas classes sociais existentes. Isso porque esse paradigma determina que todos são sujeitos de direitos e têm condições igualitárias de entrar e permanecer no processo educativo. Dubet (2003) relata que a igualdade de oportunidades baseia-se também na convicção de que a oferta escolar é um fator de justiça, pois no ingresso à escola são abolidas as discriminações sociais.

A educação tem evoluído para o caminho do reconhecimento das diferenças e diversidades étnicas e culturais contrapondo à teoria dos dons individuais, onde o sucesso ou fracasso escolar é responsabilidade do indivíduo. Ao longo da história da educação surgem esforços com o objetivo de democratizar o acesso à educação, mas há pouco tempo a universalização do ensino fundamental vem se tornando realidade.

Ao considerar, então, que há um esforço para a ampliação do acesso democrático à escola pública de ensino básico e que a sociedade brasileira vem debatendo e traçando experiências de expansão da jornada escolar diária, é importante pensar o que leva a essas ações de ampliação do tempo, que podem ser balizadas por diferentes concepções sobre a escola em tempo integral. Para Maurício (2009), para se pensar numa escola em tempo integral que projete uma educação integral é necessário atentar-se para alguns condicionantes. O primeiro deles é que basear a experiência no princípio de tirar a criança da rua pode levar à ideia de enclausuramento, que inevitavelmente não contribui para uma formação integral³⁰. O segundo é que a escola em tempo integral deve ser um espaço investigativo e um laboratório de soluções onde o convívio com as diversas culturas, as tensões e conflitos sejam compreendidos como possibilidades de desenvolvimento. Em seguida, que a escola enfatize a aprendizagem e o uso de recurso das diversas linguagens e finalmente, que a escola em tempo integral deve ser considerada necessariamente como uma política de Estado³¹.

Segundo Cavaliere (2009), as justificativas para a ampliação do tempo escolar são diversas e as correntes podem ser fundamentadas em concepções autoritárias e

³⁰ A formação integral é entendida neste estudo como resultante de um processo educativo que possibilita ao homem tornar-se apto para olhar, perceber e compreender as coisas e o outro, constituir sua identidade e distinguir e reconhecer as semelhanças e diferenças entre si e o outro e o mundo, “[...] como inserção no mundo da cultura, do amor à vida, da visão crítica do olhar sensível e inteligível [...]” (RODRIGUES, 1999, p.16) e como possibilidade do homem se fazer “sujeito, ou seja, não meramente um ator, mas um autor, autor de sua própria humanidade” (PARO, 2009, p.16).

³¹ “As políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p.329).

assistencialistas ou concepções democráticas e emancipatórias. Retomando as raízes no pensamento deweyano de educação progressista, a escola em tempo integral deve assegurar vivências e experiências que vão além da organização de saberes, conhecimentos possibilitados pela seleção de conteúdos ministrados no tempo escolar obrigatório (a legislação brasileira estabelece quatro horas de efetivo trabalho escolar).

O conhecimento e entendimento dos desenhos da escola em tempo integral constroem uma possibilidade de análise para as diversas experiências que ocorrem na realidade brasileira. Isso significa que cada política pública que se materializa na escola em tempo integral pode apresentar tendências para uma ou outra corrente ideológica, ou mesmo apresentar um hibridismo no seu desenho. Portanto, a relevância da escola pública em tempo integral apresenta-se no crescente número dessas experiências em estados e municípios brasileiros, nas suas concepções de educação integral e nos seus impactos na sociedade.

Em uma pesquisa³² sobre educação em tempo integral, solicitada pela SECAD/MEC a algumas universidades, mapeou-se experiências brasileiras de educação em tempo integral e evidenciou-se que há um crescente investimento de estados e municípios em ações que direcionam para esse fim. Numa análise quantitativa, a região Sudeste apresentou um maior percentual de experiências de tempo integral do território nacional, configurando-se como região onde mais municípios aderiram às políticas de ampliação de jornada escolar. E Minas Gerais é o estado que apresenta o maior número de municípios com esse tipo de experiência, tanto em comparação à região Sudeste quanto ao país. A pesquisa revelou que as experiências de escola em tempo integral apresentam denominações e concepções diversas e têm se configurado sob a responsabilidade de secretarias de educação, provavelmente sob a influência das legislações e políticas federais orientadoras do tempo integral.

Dentre as legislações, este estudo aponta o PDE, que é composto por trinta ações abordando as áreas de atuação do MEC e abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além das medidas de apoio e infraestrutura (SAVIANI, 2007). Portanto, a formulação do PDE trouxe à tona a complexidade do tema sobre escola em tempo integral, na medida em que ele estabelece como uma das ações complementares para a educação básica, um programa de caráter interministerial - o Programa *Mais Educação*.

³² A pesquisa intitulada “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da SECAD/MEC, por meio da DEIDHUC, foi iniciada em dezembro de 2007 e o relatório final divulgado em 2009.

2.4 – Mais Educação e o fomento das experiências de Escola em Tempo Integral

O Programa Mais Educação foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado por Decreto Presidencial 7083/2010, embasado nos planos de ações do PDE, com o propósito de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira. O programa propõe a ampliação da jornada escolar diária e dos espaços e oportunidade de aprendizagem, desenvolvendo atividades educativas nos campos do esporte, arte, lazer, educação, cultura. Essas ações devem contemplar o debate sobre direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. O *Mais Educação* foi instituído por ação conjunta do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

As orientações do *Mais Educação* indicam que os espaços extramuros da escola são também educativos e apontam para a superação das desigualdades educacionais e para a proteção e assistência social, sugerindo outros protagonistas na educação, além dos professores. Em relação à ação dos sujeitos na educação, uma questão interessante é o debate sobre a formação necessária para o trabalho docente, entendido como processo de ensino formal somado às outras atividades inerentes à educação (OLIVEIRA, 2010c).

Destaco ainda que esses sujeitos podem ser egressos de uma escola, que historicamente, foi desfavorável a um tipo de formação diferenciada e integral, e, muitas vezes, têm o acesso restrito às manifestações culturais em função da renda, oferta e divulgação. Assim,

A formação do professor que trabalha com a educação integral requer o alargamento de sua visão sobre o ser humano, sobre a instituição escolar, bem como sua visão sobre o mundo, estabelecendo uma dialética entre a formação humana, saberes, currículo e aprendizagem (SABOYA, 2012).

Essa discussão é fundamental, pois o *Mais Educação* propõe-se a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). A proposição das atividades no contraturno escolar

sugere que seu desenvolvimento pode ser um complemento, sem que seja, necessariamente, pertencente ao projeto da escola. Assim, os sujeitos que atuam nessas experiências podem também permanecer desvinculados das propostas pedagógicas da escola. Dessa forma, essa separação pode caracterizar duas escolas em uma, com isso, as propostas pedagógicas não se cruzam e não há diálogos. Moll (2011) aponta que é preciso superar esse paralelismo que impossibilita interseções entre um turno e outro.

Nesse sentido, o programa *Mais Educação* estabelece como princípio “integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (MEC, 2011, p. 2). Essa é uma das possibilidades de integração curricular, desconstruindo a ideia de que o tempo integral represente outra escola ou um conjunto de atividades extracurriculares. Entretanto, é necessário destacar que a legislação desse programa aponta como princípio o envolvimento de novos atores, principalmente, organizações não governamentais e da esfera privada, cuja participação na escola traduz em novas funções institucionais. Portanto, abordar a educação integral é buscar novos significados para a escola, repensando, em especial, seu projeto político-pedagógico.

O *Mais Educação* baseia-se numa concepção de educação na qual aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (MEC, 2011). O programa apresenta uma proposta de integração entre campos de conhecimentos e de expressão das diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal, tecnológica), utilizando uma metodologia de macrocampos. Denominados como: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica, cada um desses macrocampos agrega um conjunto de atividades específicas.

As escolas se inscrevem³³ no programa e fazem as escolhas de diferentes macrocampos, contemplando obrigatoriamente o Acompanhamento Pedagógico. Acrescenta-se a essa obrigatoriedade as orientações para o atendimento prioritário de estudantes em defasagem idade/ano de escolaridade, beneficiários do Programa Bolsa Família e integrantes de localidades onde há histórico de evasão e repetência (MEC, 2011). A obrigatoriedade do campo pedagógico e prioridade do atendimento sugerem que o programa apresenta como

³³ As escolas são pré-selecionadas considerando o seu IDEB e fazem a adesão. Todos os municípios, estados e distrito federal estão aptos a participar do programa, mediante o pacto firmado com o Plano de Metas Todos pela Educação (MEC, 2011).

princípio o desenvolvimento/aprendizagem do aluno e sua permanência na escola. Porém, o programa limita o direito de participação de todos os alunos matriculados na rede pública de ensino ao delinear a prioridade no atendimento, de certa forma, contrariando o direito constitucional.

Sua implantação, iniciada em 2009, dá-se, prioritariamente, nas escolas com baixo Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁴, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situação de vulnerabilidade social. Esse termo refere-se ao estado dos sujeitos ou grupos em condições de fragilidade, que pode levá-los a riscos e a níveis significativos de discriminação social (XIMENES, 2010). Por isso, a vulnerabilidade social está relacionada com processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos sujeitos, sendo provocados por fatores como pobreza, baixo nível educacional, localização geográfica, entre outros, o que anuncia um caráter de proteção social desse programa.

Segundo Saboya (2012), as finalidades do *Mais Educação* abarcam

uma proposta educacional em que a escola deve se preocupar com a educação e a proteção dos seus alunos, ou seja, com questões que estão para além do processo de ensino e aprendizagem, em que também as questões sociais precisam ser consideradas, articulando suas diversas políticas (p.36).

Para Saboya (2012), a instituição do *Mais Educação* tem a intenção de garantir alguns direitos, já que considera aspectos relacionados à “educação, saúde, alimentação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar” (p.37). Portanto, a concepção de educação integral pautada nesse programa baseia-se no “binômio educação - proteção social” (p.38).

As experiências de escolas em tempo integral que acontecem atualmente em nossa sociedade surgem a partir do PDE, na proposta de ação do Governo Federal – Programa Mais Educação, que é uma estratégia para o desenvolvimento de ações educativas em tempo

³⁴ O Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base em dois tipos de informações: a) as informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados elaborados pelos sistemas INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil. O IDEB foi concedido no âmbito do PDE e sua utilização averigua se as metas propostas no Termo do Compromisso Todos pela Educação estão sendo alcançadas (LIMA, 2010).

integral nas escolas³⁵. No bojo de seus princípios, o programa apresenta indícios de novas formas de gerenciar a instituição escolar, pois esta se torna central no processo de gestão e implementação. Por certo, a articulação da escola com sua comunidade é desejável e importante para a construção de seu projeto político pedagógico. Porém, os vínculos com a esfera privada, possíveis por meio do *Mais Educação*, podem representar uma mudança no que diz respeito às responsabilidades estatais com a escola em tempo integral enquanto política pública de educação.

Várias experiências³⁶ vêm sendo constituídas, sendo cada uma com denominações e matrizes ideológicas diferenciadas. Em Minas Gerais, baseadas na matriz referencial do Programa Mais Educação, algumas experiências foram implantadas. O Programa Escola Integral, criado pelo governo do Estado através da Secretaria de Estado da Educação, atende aos alunos matriculados nas escolas estaduais com atividades de acompanhamento pedagógico, oficinas esportivas e artístico-culturais, desenvolvidas nos espaços e contraturnos escolares. A rede de ensino municipal da capital mineira tem como proposta de tempo integral o Programa Escola Integrada, implantado segundo as orientações do *Mais Educação*. Sua finalidade é o atendimento prioritário aos territórios de vulnerabilidade social, com propósito de agregar o entorno da escola como espaço educativo e com isso, possibilitar melhoria na qualidade da educação.

A cidade de Belo Horizonte tem uma história de participação de estudantes em projetos e programas de contraturno, como o Projeto Segundo Tempo, Rede 3º ciclo/Tempo Integral (2005-2006), Programa BH Cidadania, Projeto de Socialização infanto-juvenil e o Programa Escola Integrada. Este último foi instituído com vistas ao acesso e permanência de crianças e jovens na escola e fomenta atividades educativas baseadas nos macrocampos do *Mais Educação*.

³⁵ A Portaria Normativa possibilita o fomento também às escolas privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

³⁶ Alguns exemplos: Educação em tempo integral (Vitória-ES), Projeto Cidade Escola (Porto Alegre-RS), Programa de educação integral (Apucarana-SP), Escola Solidária (Ariquemes-RO), Bairro-Escola (Nova Iguaçu-RJ), Centros Educacionais Unificados/CEUS (São Paulo-SP) (GADOTTI, 2009).

2.5 - A Escola Integrada: princípios, acepções e apontamentos

A *Escola Integrada*, assim como outras experiências de ampliação de tempo da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, foi baseada na proposta política e pedagógica do município, denominada Projeto Escola Plural. Esse modelo, lançado em 1994, concebia outra ordem na proposta curricular como alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar e estabelecia que

A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2002, p.13).

Para Saraiva e Costa (2010), a *Escola Plural* era uma política voltada para equidade, ao incorporar a preocupação com a diversidade cultural dos sujeitos, provenientes das famílias pobres, excluídos do sistema educacional tradicional. Essa proposta propunha a valorização das experiências educacionais não escolares dos alunos, difundindo a ideia “de que a educação é um direito e não mérito” (p.26). Nesse contexto, apresenta avanços ao pensar uma educação adequada aos tempos em que todos têm direito a uma formação integral (SMED, 2010). Segundo Moreira (2000), o Projeto Escola Plural focaliza o aluno que passa a ser elemento ativo no processo de produção do conhecimento.

Nessa abordagem, a *Escola Plural* enfrentou o desafio de reconhecer os sujeitos do interior da escola e as desigualdades e de romper com a estrutura escolar que fragmentava e compartimentalizava saberes. Para tal, o projeto apresenta eixos norteadores das intervenções, que indicam uma resignificação do espaço e tempo escolar e seus processos formativos (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2002). Nas suas diretrizes percebe-se a intenção de discutir a escola como espaço de produção e manifestação cultural.

Além disso, Prefeitura de Belo Horizonte (2002) sinaliza para a reorganização tempo escolar quando discute que há uma tentativa de alargá-lo, contemplando as vivências e manifestações culturais e ainda, abrindo a escola para a comunidade. Assim, alargar os tempos diz respeito à não priorização de conteúdos curriculares, ou seja, possibilitar que a escola seja também um espaço para os conteúdos de matriz cultural.

Moreira (2000) analisa que o Projeto Escola Plural romperia a lógica hierárquica de disciplinas, se os eixos transversais propostos (cidadania, meio ambiente, etnia, sexualidade,

diversidade cultural, gênero, consumo) constituíssem o currículo. Dessa forma, esses saberes corresponderiam elementos do conhecimento que atravessariam as diversas áreas e disciplinas, que permitem visualizá-lo como expressão da função socializadora e cultural da escola.

É nesse contexto que surge o Projeto Escola Integral, criado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e caracterizado como uma política de continuidade, pois fundava-se nos princípios da Escola Plural. Assim, o projeto buscava o desenvolvimento das competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas dos estudantes matriculados, visando melhorias na aprendizagem e no nível de escolaridade e, conseqüentemente, no sucesso pessoal e escolar.

O Projeto Escola Integral emerge como um plano piloto, implementado em seis escolas municipais e, após avaliação no ano de 2007, foi ampliado o número de escolas em tempo integral. Como resultado da experiência piloto, a proposta político-pedagógica foi reformulada, apresentando modificações em sua denominação. A nova versão, então, apresenta-se como Programa Escola Integrada e aponta reformulações no que se refere aos profissionais responsáveis pela execução, inclusive com a criação do chamado agente cultural. A justificativa para mudança do nome do programa foi a necessidade de redimensionar a concepção de tempo integral para a ideia de escola integrada, considerando a educação um direito de todos e abrangendo todas as dimensões formativas do sujeito (SMED, 2007).

A *Escola Integrada* foi formatada para atender crianças e jovens por meio de ampliação da jornada escolar diária e está implantada nas nove regionais administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH): Barreiro, Nordeste, Oeste, Centro-sul, Noroeste, Pampulha, Leste, Norte e Venda Nova.

Atualmente, o programa está presente nas escolas municipais e a participação dos alunos matriculados ocorre por adesão das famílias, o que compromete tanto a universalização no atendimento, quanto a frequência dos alunos nas atividades diárias. A adesão pode evidenciar as necessidades das famílias, a credibilidade ao programa, a satisfação e confiança da comunidade na proposta.

De acordo com Cardoso (2012)

Embora a SMED anuncie que atende a milhares de estudantes, número bem superior ao número que as Turmas de Tempo Ampliado atendiam, o programa não é universalizado na RME-BH e nem mesmo nas escolas onde funcionam. Só uma parcela dos estudantes da RME-BH frequentam as atividades da Escola Integrada. Não há espaço físico suficiente para atender a todos os alunos (p.103).

Por outro lado, se o espaço físico da escola não atende à demanda do programa, há também uma situação de indisponibilidade ou inadequação dos espaços alternativos em muitos bairros da cidade. Mesmo que o programa tenha como referência os princípios da Carta das Cidades Educadoras³⁷, extrapolar os muros da escola pode tornar-se um fator limitante em comunidades onde os espaços alternativos, a segurança, a mobilidade são precários. Essas condições restringem a reinvenção ou ressignificação dos espaços da cidade pelos estudantes, pois transformam-se em territórios inseguros e desacreditados.

Nessa lógica, Antunes e Padilha (2010) consideram que

Vincular os saberes sociais, promover interação entre cultura escolar e a cultura dos educandos, reconhecer e valorizar a socialização na escola e a socialização em outros espaços como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, o clube, o parque, a praça, etc. Cada uma dessas instâncias formadoras deve integrar ao processo de educação (p.47).

A proposta da *Escola Integrada*, além de considerar o espaço da comunidade, estabelece uma ampliação da jornada escolar diária de quatro horas e 20 minutos escolar para nove horas. O primeiro é organizado para o desenvolvimento das ações pedagógicas pelos docentes da instituição escolar, garantindo horas de “trabalho efetivo em sala de aula” (LDBEN), acrescido dos 20 minutos de recreio diário e o tempo de quatro horas e 40 minutos organizado em oficinas, alimentação e mobilidade para diferentes espaços.

No que se refere às ações, a Coordenação do Programa Escola Integrada (2008) relata que a carga horária ampliada tem como proposta o desenvolvimento de “atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano” (p.22).

As ações educativas são desenvolvidas por agentes culturais e monitores universitários e a coordenação desses trabalhos é feita por um professor pertencente ao quadro administrativo da escola (professor comunitário). Existe, também, um monitor e coordenador de núcleo do Programa Segundo Tempo (PST), responsáveis pela oficina voltada para o esporte, monitorados por uma equipe ligada ao Ministério do Esporte. Além disso, há,

³⁷ Este documento foi resultado do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona em Novembro de 1990, com princípios que sugerem a construção de uma rede social educadora e o desenvolvimento do potencial educativo da cidade. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. Belo Horizonte coordena a AICE – Rede Territorial Brasileira da Associação Internacional das Cidades Educadoras (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004).

também, o papel de coordenação geral e regional, que são professores efetivos da rede de ensino em função administrativa na SMED e na Regional, respectivamente. Esses são responsáveis pelo acompanhamento do programa em diversas escolas e pela regulação e mediação de demandas de ampliação da oferta, recursos financeiros e negociações junto à SMED.

Dessa forma, o trabalho docente, compreendido como o trabalho específico do professor em sala de aula, a atenção e cuidado com o aluno e todas as outras atividades inerentes à educação é realizado por outros sujeitos que não são professores da escola, o que exige, segundo Cavaliere (2007), um aumento de “responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema escolar em terra de ninguém” (p.1031). Coelho (2010) aponta que, além dos exíguos espaços para realização das oficinas, a sobrecarga do trabalho do professor comunitário e a pouca interação com os demais professores da escola, também precisam ser superadas as condições precárias de trabalho dos agentes e monitores e as formas de ingresso.

A *Escola Integrada* tem o Programa *Mais Educação* como referência para seu planejamento, tanto no que se refere ao arcabouço teórico quanto no apoio financeiro dado às instituições que realizam ações socioeducativas. O programa propõe articulação com variadas instituições, como espaços de ensino superior, organizações não governamentais, fundações sociais, associações, fundamentada na construção de uma rede. Porém, quando há centralidade na ação do gestor da escola e do professor comunitário, o diálogo efetivo com essas instituições pode não ocorrer. Tal situação supõe uma construção política de forma unilateral e vertical, “de cima para baixo”, o que provoca insatisfação na comunidade escolar.

Para Cardoso (2012), não fazer parte do projeto maior da escola provoca um estranhamento e um sentimento de não autoria dos docentes, o que também leva a um mal-estar entre os professores da escola e os sujeitos envolvidos na execução do programa. Para o autor

A Escola Integrada perde a oportunidade de desenvolver uma prática educativa mais ampla, mais integral. A potencialidade educativa e de socialização dos espaços escolares e não-escolares, dos docentes e não-docentes não se somam, não se articulam, não produzem sinergia em favor da infância e da adolescência popular (p.105).

Na tentativa de promover a relação escola-comunidade o programa foi divulgado nas mídias apresentando uma proposta de formação educacional diferenciada, inspirado no lema ‘Para as Escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala de aula’ (COELHO, 2010). Esse

lema faz sentido no contexto da escola em tempo integral somente se a sala de aula for concebida como espaço de inovações pedagógicas, do contrário, ir além dos muros da escola pode significar uma reprodução de um olhar restrito sobre as potencialidades educativas da cidade. Isso pode reforçar a ideia de que a escola é a única instituição que educa.

O Programa Escola Integrada visa ampliar a função da escola com experiências desencadeadoras do desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, adolescentes e jovens belorizontinos (SMED, 2007) e propõe práticas culturais que interpreto como atividades de lazer, as quais englobam as diversas linguagens, manifestações e interesses das pessoas. A partir desse julgamento, construo o argumento de que o Programa Escola Integrada dá pistas de suas interfaces com o lazer.

Nesse sentido, penso que analisar as interfaces entre lazer e educação no programa pode contribuir para o debate necessário sobre a temática escola em tempo integral e suas concepções.

3 - PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, LAZER E EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, procuro identificar os interesses e grupos incluídos e excluídos no processo de produção do texto, evidenciar as concepções dos fenômenos investigados e suas representações no texto.

O contexto de produção de texto é o segundo aspecto da trajetória política apresentado por Ball (2011), é a representação da política e exhibe várias formas de apresentação desde textos oficiais a vídeos, comentários, pronunciamentos oficiais. Mainardes (2006) discute que os textos não são necessariamente claros e coerentes, podendo ser contraditórios e devem ser lidos considerando o tempo e local de produção. As respostas aos escritos da política são reais e têm consequências na prática, portanto, mesmo sendo intervenções textuais, carregam limitações e possibilidades. Os textos produzidos, dentre elas os registros legais, representam o resultante das disputas e acordos produzidos por grupos que atuam em diversos lugares dessa produção. O contexto de produção de textos tem uma relação “simbiótica, porém não evidente ou simples, com o contexto de influência” (MANAIRDES, 2006, p.52).

3.1 – *Escola Integrada*: simbiose de contextos

No caso do Programa Escola Integrada, as influências surgem das agências em rede: Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A primeira constitui-se como a instância de personalidade jurídica, que possui certa autonomia administrativa e estabelece seus processos legislativos. A Fundação Itaú Social é um programa de responsabilidade social empresarial do Banco Itaú³⁸, atua na formulação de políticas públicas na área da educação e de avaliação de projetos sociais e exerce patrocínio recomendado por agências multilaterais. Por fim, o CENPEC que estabelece vínculos com a Fundação Itaú Social para prestar serviços

³⁸ “O Banco Itaú faz questão de aliar sua marca à imagem de agente de transformação social e o faz conscientemente, já que iniciativas empresariais relacionadas à responsabilidade social e à sustentabilidade estão envoltas em uma mentalidade corporativa que as situa como estratégia de mercado, uma vez que os valores de responsabilidade social e sustentabilidade são considerados relevantes no processo decisório de compra.” (DALLA POZZA e REGINATO, 2012, p.4).

de monitoramento e avaliação da proposta política. Os dois últimos, uma instituição privada e uma organização da sociedade civil, se unem à UNESCO no apoio aos projetos socioeducativos complementares à escola. No universo de influências, há uma interação dialética entre o global e o local e Mainardes (2006) demonstra que “a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p. 52).

Nesse movimento de influências foram identificadas agências de competências econômicas (Banco Itaú), de interesses civis e públicos (CENPEC e PBH). A articulação dessas instituições, autodenominadas parceiras, é encadeada num cenário sociopolítico e econômico traçado no início deste trabalho. É nesse cenário que agências multilaterais orientam reformas educacionais.

Saviani (2007), ao analisar o processo de elaboração do PDE, orientador da estratégia de educação em tempo integral, revela que

Não deixa de ser positivo que um grupo de empresários defenda a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação. Ao que consta, eles foram levados a essa posição em decorrência de desafio lançado pelo ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação (p.1252).

Para Saviani (2007), a lógica do compromisso firmado pelas agências financeiras é de uma pedagogia por resultados, com isso, o governo se equipa de instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos, que serve de parâmetros para ajustar às exigências desses atores.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (p.1253).

Entendo que essa abordagem se faz também presente na dinâmica das políticas educacionais, pois há alternativas de financiamentos e financiadores privados para constituir uma infraestrutura do setor público. Compreendo, porém, que na área educacional as reformas também são resultantes de uma reflexão dos processos sociais. Os professores e demais profissionais que atuam na escola promovem ações que reconfiguram as políticas. Portanto, o resultado dessa correlação de forças pode manifestar a tendência para a transformação social

qualitativa anunciando a presença da cultura, ou para a manutenção da ordem que aproxima a educação do mercado.

Ball (2004) estabelece que a educação orienta-se para um ‘quase mercado’, o que contribui para pensar nos serviços sociais como formas de produção. O autor revela que categorias como desempenho, metas, gerencialismo, resultados estão presentes na educação contemporânea e refletem características do setor econômico.

No texto do Plano Estratégico há legitimação de uma linguagem empresarial em sobreposição ao discurso de justiça e igualdade. Os resultados esperados do Programa Escola Integrada referem-se ao aumento do atendimento aos estudantes, à maior participação da comunidade escolar e à construção, reforma e ampliação dos prédios escolares. No Plano Estratégico, há outro projeto sustentador da educação que faz referência à qualidade da educação medida por índices, à saúde dos alunos e ao reforço escolar.

O plano de governo aponta como uma das estratégias de desenvolvimento da cidade “promover o salto na qualidade da educação e elevar o nível de escolaridade média da população, baseado em um sistema eficiente e orientado para resultados” (PREFEITURA BELO HORIZONTE, 2010, p.29). Assim, a qualidade da educação fundamenta-se como elemento indispensável à competição internacional por capitais produtivos, financeiros e humanos. Essa abordagem indica que a educação está projetada sob a base do sistema global e econômico e sua qualidade é referendada pela eficiência/eficácia e resultados.

Ball (2002) e Shiroma; Garcia e Campos (2011) estabelecem que as políticas educacionais, diante das reformas atuais, tratam o desempenho (individual ou institucional) como medida de produtividade ou moedas de qualidade. Nesse sentido, as reformas transformam o trabalho das instituições educativas em resultados e formas de qualidade e os incentivos profissionais são vinculados às medidas de desempenho.

Essa lógica contribui para pensar nos serviços sociais, como educação e lazer, enquanto forma de produção, o que pode levar ao estreitamento das relações do público e privado e à alteração de valores e da cultura. Ao tratar de cultura, considero como fundamental que todos os envolvidos nas práticas escolares e de lazer se percebam sujeitos produtores dela, e não como clientes consumidores.

O Plano Estratégico também aborda as representações do lazer relacionadas às potencialidades econômicas do turismo em BH (projeto sustentador) e aos equipamentos públicos. O foco de ações da Prefeitura de Belo Horizonte (2010) é “ampliar as perspectivas de turismo de lazer e negócios de porte médio em Belo Horizonte, visando consolidar a

cidade como destino turístico” (p.58). Aponta, ainda, melhorias nas condições de lazer através de reforma e adequação ao uso de equipamentos públicos.

Uma visão do lazer articulada somente às questões de infraestrutura, manutenção e reforma de equipamentos e à atividade em si não reflete uma percepção ampliada para políticas de lazer. Segundo Marcellino,(1995) o tempo e o espaço disponível são necessários, mas não são suficientes para o aproveitamento do lazer como elemento de desenvolvimento de atitudes críticas em relação às esferas da vida pessoal e social. Uma política de lazer deve, também, possibilitar a apropriação dos espaços de lazer, ou seja, considerar os equipamentos, tempos, atividades, animação, aspectos da mobilidade na cidade, pertencimento aos espaços, os sujeitos. Enfim, é necessária a oferta dos equipamentos públicos, porém acrescida das possibilidades de acesso e democratização embasadas na política cultural.

Parafraseando Chauí (1995), a política cultural é interpretada como cidadania cultural, ou seja, as pessoas da escola são sujeitos sociais, políticos e culturais. Assim, a cidadania cultural está intrinsecamente relacionada ao fortalecimento da cultura política, que permite que os sujeitos conheçam e percebam as tramas das desigualdades, das exclusões, das diferenças.

3.2 – Escola Integrada e lazer: aproximações e concepções

O Programa Escola Integrada, ao fundamentar-se nas proposições do programa *Mais Educação*, apresenta o lazer como integrante das ações educativas. O aporte teórico no qual esse programa baseia-se é constituído de alguns macrocampos, um deles é o Esporte e Lazer, cuja ementa é:

Atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas através de oficinas esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local bem como o fortalecimento da diversidade cultural. No seu desenvolvimento deve prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores e significados da prática dessas atividades, com criticidade e criatividade. Deve-se ressaltar o duplo aspecto educativo do esporte e do lazer; a possibilidade de educar para e pelo esporte e lazer. Isso significa o acesso ao conhecimento de novas práticas esportivas e de lazer e, as reflexões resultantes dessas práticas (MEC, 2009, p.11).

Os apontamentos desse macrocampo revelam categorias consideráveis na construção conceitual de lazer, que são o caráter lúdico, tratado como eixo principal das experiências de lazer, a livre vontade e o desenvolvimento. O sentido lúdico mencionado não tem o seu significado explicitado, o que é comum na produção sobre o lazer no Brasil, no qual o enunciado é impregnado de imprecisões (MARCELLINO, 1990; BRACHT, 2003). O sociólogo Joffre Dumazedier, cuja produção teórica influenciou os estudos do lazer no Brasil, destaca a livre escolha associada à liberação de obrigações e a função de desenvolvimento como pertencentes a um sistema de caracteres específicos na constituição do lazer, contemplados no caráter liberatório e pessoal, respectivamente (GOMES, 2004b).

Nessa perspectiva, é interessante destacar que tanto as atividades de lazer quanto as esportivas são apresentadas sob um caráter duplamente educativo. Em relação ao lazer, essa relação é reconhecida por Marcellino (2000) e Requixa (1990) que compartilham da ideia do duplo aspecto educativo do lazer, fundamentado como meio e objeto de educação, ou seja, educação pelo lazer e para o lazer. Como um processo educativo, o lazer torna possível a vivência, intervenção, aprendizagem, sensibilização, ludicidade e mudança na percepção da realidade social. O lazer, então, é apresentado no Programa Mais Educação e nos demais como um campo de ação pedagógica.

De acordo com Marcellino (1987), a maioria dos estudiosos reconhece duplo aspecto educativo do lazer, embora os enfoques dados a esse tratamento da relação lazer/educação sejam variados. Para o autor, os estudiosos do lazer enfatizam tanto valores funcionalistas³⁹, quanto valores como desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, este estudo busca estabelecer a relação do lazer e *Escola Integrada* por meio das concepções que perpassam as diretrizes e as ações educativas. Para tal, são relevantes os valores manifestados nas proposições da *Escola Integrada* e assimilados em suas práticas. As diretrizes revelam que a carga horária ampliada tem como proposta o desenvolvimento de “atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em

³⁹ A visão funcionalista do lazer compreende as abordagens: romântica (traduzida pela nostalgia da volta ao passado dos valores de família, juventude, modos de vida de uma sociedade tradicional), moralista (apresentada numa perspectiva de ordem e segurança social), compensatória (referindo-se à oposição entre o trabalho moderno de caráter alienado, mecânico e fragmentado e a realização pessoal) e utilitarista (abordada como função de recuperação da força de trabalho e como instrumento de desenvolvimento). Marcellino (1987) defende que, por vezes, a perspectiva funcionalista mascara sua intenção de manutenção do *status quo* através de “um falso humanismo” (p.39).

oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano” (COORDENAÇÃO DA ESCOLA INTEGRADA, 2008, p.22).

Desse modo, o lazer é apresentado como atividade que complementa o currículo escolar, por isso torna-se relevante a compreensão de lazer dos sujeitos que planejam e executam as atividades, pois os “sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação” (ARROYO, 1999, p.152).

As ações referidas no macrocampo Esporte e Lazer objetivam a socialização por meio de jogos e atividades recreativas como incentivo à harmonia entre qualidades físicas e mentais e apontam a priorização do brincar como elemento essencial na constituição da criança e do adolescente. As práticas esportivas descritas apoiam-se no desenvolvimento de habilidades e fundamentos dos esportes por meio de jogos, destacando o caráter de socialização e inclusão social dessas práticas (MEC, 2009). O lazer é representado pela vivência de jogos e atividades recreativas e esportivas que podem potencializar o desenvolvimento social.

Marcellino (1996) admite que a atividade em si não retrata o lazer, pois ela pode se caracterizar como lazer para uma pessoa e não para outra. Além disso, o lazer é complexo e indica um campo da vida social, o qual abarca suas diversas dimensões (família, trabalho, religião, educação, saúde, meio ambiente). O lazer torna-se, então, um campo⁴⁰ de vivências e intervenções, que se relaciona com diversas temáticas como tempo, ócio e recreação (GOMES e PINTO, 2009). Ademais, as diretrizes da Escola Integrada estabelecem como princípio a inclusão social, desenvolvimento e o brincar.

Na constituição do lazer como um campo e no entendimento das relações estabelecidas no espaço social, Gomes e Pinto (2009) compreendem que a construção social do lazer dar-se-á de forma diferente nas sociedades, culturas e momentos históricos. Portanto, o lazer não deve ser retratado de forma rígida e sua identidade deve ser entendida “como parte de um processo amplo de constituição dos sujeitos e grupos, considerando as diferenças e especificidades que marcam a vida de cada um” (p.80).

⁴⁰ De acordo com Bourdieu (2004) campo social é compreendido como espaço onde se adquire e se utiliza um capital específico. O campo social expressa relação de forças entre agente e instituições que produzem, reproduzem ou difundem uma produção cultural. Para o autor todo campo é “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p.22), sendo que os princípios do campo, ou seja, as relações objetivas entre diferentes agentes, é que comandam os pontos de vista, as intervenções científicas, as temáticas escolhidas e os objetos pelos quais interessamos. E a estrutura dessas relações objetivas relaciona-se com a vinculação a um grupo, no qual os agentes são dotados de propriedades comuns e unidos por ligações permanentes. Werneck (2000) relata que no Brasil há um crescente número de agentes e instituições que reúnem em torno dos interesses do lazer, na busca de constituir um corpo teórico/prático desse campo.

Da mesma forma, o lazer não deve ser caracterizado a partir de determinados elementos isolados, já que esse campo se inscreve dialeticamente na textura das relações sociais, políticas, pedagógicas, econômicas, religiosas do mundo contemporâneo. Pensar a relação do lazer e *Escola Integrada* somente a partir do tempo ampliado é restringi-lo à concepção de tempo livre, desocupado ou disponível das obrigações do ensino escolarizado. Segundo Gomes (2004a), determinar o lazer a partir da fração de tempo é reduzi-lo a momentos que se contrapõem ao trabalho e que, historicamente, era dado como tempo para as atividades recreativas subjugadas à lógica produtiva industrial⁴¹.

Ainda sobre os objetivos traçados para o lazer na *Escola Integrada*, é estabelecido na matriz referencial que

Recreação/Lazer/Brinquedoteca - Incentivo às práticas de recreação e lazer como potencializadoras do aprendizado das convivências humanas em prol da Saúde e da Alegria. Priorização do brincar como elemento fundamental da constituição da criança e do adolescente (MEC, 2012, p.20).

Nesse contexto, é percebida a dimensão de ação/atitude referenciada no brincar como expressão humana e como argumentação para entender o sentido lúdico já mencionado. A evidência da atitude e do brincar como potencialidades do lazer contribui para relacioná-lo a uma dimensão do prazer e da satisfação e, também, a uma dimensão simbólica. Para Debortoli (2004)

o brincar se manifesta como dimensão que é simbólica, constitui inserção cultural, se expressa como linguagem e como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos, contextualizados e enraizados no universo social que o legitima (p.20).

O autor atenta sobre os diversos usos do brincar, que pode ser a partir da contextualização e produção e ainda, da sua utilização como artefato para reprodução de estruturas que são ensinadas às crianças com um sentido técnico e moral. Assim, é necessário considerar os discursos e apropriações do brincar e seus equívocos (DEBORTOLI, 2004).

As oficinas desenvolvidas na *Escola Integrada* visam “atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a

⁴¹ Na primeira metade do Séc. XX, o lazer era compreendido como tempo livre, decorrente de conquista trabalhista e constituinte dos períodos institucionalizados para o descanso, passatempo e divertimento. Nesse contexto, eram difundidas ideias de que o tempo livre deveria ser voltado para as atividades recreativas consideradas saudáveis, pelos segmentos hegemônicos (GOMES, 2004b).

realidade de cada educando” (COORDENAÇÃO DA ESCOLA INTEGRADA, 2008, p. 24). Na medida em que o lazer é instrumentalizado para o desenvolvimento, é necessário estabelecer o que é entendido por formação significativa e quais são as competências a serem consideradas nesse processo. Numa abordagem funcionalista/utilitarista, o lazer pode ser uma ferramenta para a satisfação individual e para compensar as forças do trabalho e interpreto que essa visão é restrita e empobrece as perspectivas educacionais do lazer.

Todavia, o entendimento do lazer numa perspectiva ampliada, em termos de valores e funções, possibilita a compreensão da realidade em níveis mais complexos, enriquecendo o espírito crítico. Tal compreensão dar-se-à mais rapidamente pela ação educativa para o lazer associada à sua vivência, que pela restrita participação nas atividades, ou seja, à educação pelo lazer (MARCELLINO, 2008).

Pinto (2008) relata que, no Brasil, as práticas educativas pelo e para o lazer ainda são influenciadas pelas perspectivas instrumentais e utilitaristas. Essas vivências “dão prioridade aos aspectos técnicos das atividades culturais no lazer, em detrimento à compreensão das relações e mediações nelas vividos” (p.46).

No processo de evidenciar as abordagens funcionalistas do lazer, não há a intenção de classificá-las como positivas ou negativas no contexto das ações educativas. Visto a constituição histórico-social do lazer, observa-se que as abordagens e tendências não relacionam-se de forma linear e sequencial. Elas estão inter-relacionadas e interligadas, exigindo uma compreensão dos significados atribuídos ao lazer em nosso contexto. As abordagens funcionalistas do lazer reconhecem as dimensões do educar para e pelo lazer, contudo elas fazem uma adaptação à sua percepção de mundo e do contexto social, podendo oportunizar uma adaptação do sujeito à sociedade ao invés de questioná-la (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003).

É fundamental salientar as funções do lazer, não no sentido de negatizar seus valores, mas para compreender os usos que os sistemas sociais fazem dele, ou seja, entendê-lo sob a ótica “que interesse não só àqueles que detêm o poder” (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003, p. 52). Essa compreensão permite uma visão crítica do lazer, questionando a lógica da produtividade, na qual existe uma contraposição ao trabalho, e aproximando-o de uma perspectiva cultural.

Na atualidade, verifica-se uma tendência, entre os estudiosos brasileiros, em compreender o lazer como uma dimensão da cultura (GOMES, 2008). Assim, o lazer implica em

“produção” de cultura — no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço de produção humana, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (p.5).

Gomes (2008) afirma, ainda, que o lazer é um fenômeno sociocultural, cuja força produtiva tanto pode auxiliar no mascaramento das contradições sociais, quanto possibilitar questionamentos e resistências ao *status quo*. O lazer na dimensão da cultura pode tornar-se estratégia de controle ou resistência e pode difundir um sistema de valores e representações que reafirmam a manutenção do *status quo* ou contesta-o, ou seja, pode ser pensado como instrumento de organização da sociedade.

De acordo com Gomes (2004b), o lazer compreende diversas manifestações culturais como o “jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de arte” (p.124) e tais práticas culturais fazem parte do repertório de vivências constituintes das oficinas da *Escola Integrada*, conforme exposto

As diferentes áreas do conhecimento deverão ser abordadas, envolvendo atividades relativas ao esporte, artes, comunicação, informática, saúde, meio ambiente, idiomas, acompanhamento escolar, enfermagem, pedagogia, odontologia, direitos humanos e outros, além das tradicionais áreas dos conteúdos escolares, sempre articuladas pela escola, tendo o currículo como eixo (SMED, 2007, p.16).

As atividades envolvidas são pertencentes ao campo das linguagens e manifestações culturais, as quais podem constituir o universo do lazer. Na dimensão da cultura, o lazer pode ser designado como prática/atividade e como processo de desenvolvimento e de expressão de vida. Assim, seus processos educativos podem constituir-se como espaço de expressão de identidades do grupo social e das tensões, conflitos e contradições que caracterizam as relações dos sujeitos entre si e com o mundo. Essa interpretação contribui para pensar a formação cultural imprescindível para uma atuação qualificada.

Alves Júnior e Melo (2003), afirmam que o profissional de lazer, entendido como educador, trabalha em perspectiva diferenciada de educação de conteúdos escolares formais e tem maior possibilidade de realizar uma intervenção que aborde diferentes interesses culturais. A cultura é compreendida além de linguagens e manifestações, abarcando também um “conjunto de valores, normas, princípios que regem a vida em sociedade” (p.39).

A proposta político pedagógica da *Escola Integrada* apresenta como objetivo “criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (SMED,

2007, p.16). Pensar numa nova cultura de educar e relacioná-la à comunidade requer compreender que existem outras esferas públicas formativas e, por isso torna-se necessário entender os valores, princípios e normas que regem esses espaços. Desse modo, para além de conhecer os espaços e vivenciá-los, as pessoas devem ter a possibilidade de transitar e apropriar-se da cidade, pois os sujeitos do conhecimento não se prendem a um único lugar, eles interagem com o território.

No contexto da *Escola Integrada*, os campos da educação e do lazer podem constituírem-se como fenômenos de produção de cultura, visto que as proposições curriculares do ensino fundamental constroem a narrativa de que a evolução e emergência de uma democracia radical no campo educacional é compreendida como direito ao acesso a conhecimentos socialmente construídos e permanência na escola, numa perspectiva de produzir culturas. Além disso, o programa pode favorecer, de forma implícita, a garantia de direito, pois a Constituição Brasileira, no parágrafo terceiro do art. 217, estabelece que “O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social”.

Dessa maneira, compreendo que no Programa Escola Integrada há uma forma subtendida do direito e expressa a aproximação com o lazer por meio de elementos constituintes do campo da cultura, inclusive as linguagens, manifestações e vivências e anuncia a educação, como possível campo de produções e significações, cuja configuração é dependente das concepções que o fundamenta.

3.3 – *Escola Integrada* e educação: perspectivas e concepções

A proposta político pedagógica do Programa Escola Integrada foi fundamentada no projeto de escola que assentava no direito ao acesso e permanência à escola, cuja garantia era o antídoto ao fracasso escolar de crianças e jovens. Para tal, esse modelo propunha a criação de alternativas diversificadas de experiências e vivências, com o objetivo de “articular o conhecimento escolar com os saberes de vida, o senso comum, as diferentes linguagens, dando um novo sentido ao currículo” (SMED, 2007, p.6).

Essa articulação de saberes indica uma concepção de educação que transcende o conceito de ensinar e, assim, o currículo se torna um vetor de força e mobilizador de diferenças, podendo resultar em inovações. Porém, há indicativos de que esse modelo não se

materializou no sistema escolar, pois várias alternativas⁴² foram propostas no campo educacional, as quais buscavam articulação com outros setores da comunidade. Isso pode ser consequência do processo de implantação da política, pois segundo Amaral (2002)

A implantação ocorreu em meio a muita polêmica: muitas reuniões e assembléias foram realizadas em diferentes instâncias com o objetivo de estudar a proposta e vislumbrar formas de operacionalização no cotidiano escolar. As reações por parte dos envolvidos foram muito diversificadas: entusiasmo e envolvimento por parte de uns, resistência e ansiedade por parte de outros. A comunidade de pais também se mostrou dividida, acabando por decidir por uma espera de futuros resultados (p.18).

É nesse cenário, então, que surge a *Escola Integrada* atendendo a uma parcela de sujeitos em situações vulneráveis e com a tarefa de provocar a interação com outros setores da sociedade. Também com a pretensão de nortear a integração do currículo escolar, cujas proposições baseiam-se numa concepção de educação na qual as vivências sociais e culturais são importantes para a elaboração de “conhecimento, favorecendo a sua participação e inclusão nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo, sua idade, sua sociedade, desse mundo, de agora” (SMED, 2010, p. 6). Na elaboração de um currículo são consideradas aprendizagens que

Concebe e trata o educando como um ser produto e produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com o/a estudante uma auto-imagem positiva; a necessidade de organizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do “direito à diferença” – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade lingüística e outras dinâmicas sociais (SMED, 2010, p.8).

Nessa perspectiva, essas aprendizagens são relevantes para as necessidades formativas, porém somente pensar o currículo não é suficiente para uma formação designada como integral. É preciso, também, que as políticas públicas equacionem as desigualdades econômicas, sociais e culturais, impactando na vida dos alunos e suas famílias.

Em 2010, foi apresentado para a cidade de Belo Horizonte um plano de governo⁴³ que fundamenta-se na “implementação de mecanismos de melhoria da qualidade dos serviços públicos” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2010, p. 2). O plano propõe um conjunto

⁴²A rede de ensino municipal da capital mineira tem uma história de participação de estudantes em projetos e programas de contraturno, como o Projeto Segundo Tempo, Rede 3º ciclo/Tempo Integral (2005-2006), Programa BH Cidadania, Projeto de Socialização infante-juvenil e o Programa Escola Integrada.

⁴³ O Plano estratégico de Belo Horizonte 2030 – 2ª versão é uma proposta construída no primeiro governo - 2009/2012 - do prefeito Márcio Araújo de Lacerda, que foi reeleito em 2012.

de metas, de curto, médio e longo prazo, para os diversos setores da administração pública, tendo alguns indicadores para a construção da cidade vislumbrada para o ano de 2030. Assim, propõe áreas de resultados⁴⁴, com ação estratégica em setores apontados como essenciais para uma cidade de oportunidades, sustentável e com qualidade de vida. As metas estabelecidas no nível curto e médio prazo abrangem algumas áreas da administração pública, dentre elas, a educação.

A expansão da *Escola Integrada* aparece como um dos três projetos sustentadores da área da Educação contribuindo “para a qualidade de vida, para a eficiência e capacidade do setor produtivo, para o uso racional dos recursos naturais e para o bom desempenho das instituições” (p.40). Esse projeto sustentador apresenta como resultados o aumento do atendimento e da participação da comunidade escolar e a construção e reformas de prédios escolares.

É relevante ressaltar que os projetos que sustentam a área da Educação⁴⁵ têm como metas a expansão de números de vagas, acesso e a permanência na escola, reformas prediais, variação de indicadores quantitativos, assistência à saúde e alimentação dos alunos e o reforço escolar. Outras áreas, cujas metas abarcam a escola, são Cidade Segura, com implantação de câmeras de vigilância e presença constante da Guarda Municipal nas instituições escolares e Modernidade, referindo-se à escola como um equipamento de inclusão digital e ao sistema de bonificação por resultados para os servidores da educação.

Embora, tenha a compreensão que as metas estabelecidas pelas outras áreas sejam favoráveis à escola, penso que não são suficientes para garantir o direito à educação de qualidade. Há fatores relacionados à formação permanente do professor, à valorização do trabalho docente, à gestão compartilhada que são necessários a um processo educacional qualificado e a garantia desse direito.

A princípio, no Brasil, os direitos educacionais referiam-se ao oferecimento de oportunidades educacionais por meio da organização das instituições públicas. Em seguida, aparece a temática do acesso à educação, acrescida da gratuidade e obrigatoriedade como garantia desse direito. Finalmente, a noção de direito à educação aponta a ideia de aprendizagem como finalidade e, conseqüentemente, como critério de monitoramento e

⁴⁴ A ação gerencial está organizada em áreas de resultados definidas como: Cidade Saudável, Educação, Cidade com Mobilidade, Cidade Segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com Todas as Vilas Vivas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de Todos, Cultura, Integração Metropolitana. Cada uma dessas áreas apresenta projetos sustentadores e seus resultados.

⁴⁵ Os projetos sustentadores da área da Educação são Expansão do Ensino Infantil, Expansão da Escola Integrada e Melhoria da Qualidade (PREFEITURA BELO HORIZONTE, 2010).

avaliação da escola (SOARES, 2012). No entanto, há nessas perspectivas uma inspiração funcionalista⁴⁶ que atribui à educação o papel de superação do atraso econômico (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009). As políticas educacionais que buscam estabelecer novas funções para a escola vão adiante da atribuição de atender superficialmente os problemas sociais e de instruir, universalizar, aumentar o tempo de permanência. Toscano (2008) revela que nas sociedades atuais, voltadas para a ciência e tecnologia, cabe à educação, como instituição básica, criar condições para o “pleno desenvolvimento de todos os fatores sociais implicados no desenvolvimento integral daquela sociedade” (p.35). Nesse sentido, a educação institucionalizada apresenta, além do princípio da instrução e do ensino, um caráter de formação integral.

A temática atenção e desenvolvimento integral e ou formação integral está contemplada nos textos sustentadores da Escola Integrada, assim apontados

exigem das cidades e das escolas uma ampliação do olhar sobre as necessidades formativas destes sujeitos. Essa formação deve contemplar as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, que configuram as condições de existência do cidadão (SMED, 2007, p.8).

expandir a oferta de vagas na Escola Integrada para estudantes do ensino fundamental regular diurno, garantindo atenção e desenvolvimento integral às crianças e adolescentes (PREFEITURA BELO HORIZONTE, 2010, p. 42).

são indicadores de qualidade social da formação dos sujeitos na Educação Básica nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, social e cultural (SMED, 2010, p.10).

Compartilho com Gallo (2008) que por meio da transmissão de conhecimentos os sujeitos tomam posse de instrumentos que ainda não os deixam aptos a relacionarem com o mundo de maneira plena e satisfatória, sendo necessário acrescentar a formação social, “pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade” (p. 17). É por meio desse processo que construo minha noção de formação integral e de educação, que caracteriza-se no âmbito da escola por essas duas facetas na totalidade do currículo.

Dessa forma, atentar-se para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens exige mais que as ações governamentais de construir e manter as escolas. Certamente, é preciso cuidar para que a escola tenha condições de desempenhar seu papel, todavia é

⁴⁶ Numa perspectiva funcionalista, a educação tem enfatizado seu papel no processo de mobilidade social. A educação apresenta, então, a função de preparar para o desempenho das funções essenciais à sobrevivência e à continuidade do processo social e de oferecer a todos a igualdade de oportunidades para a ascensão social (TOSCANO, 2008).

necessário reconhecer que outras dimensões, além do cognitivo, constituem o aprendizado. O contexto de escola em tempo integral está dialogicamente relacionado com propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas. Para Arroyo (1988), as relações entre família, trabalho, educação, Estado, escola sempre foram “muito mais delicadas do que a forma de serem colocadas em programas de educação integrada” (p.7).

Guará (2009) reitera que

as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã (p.68).

A escola em tempo integral faz sentido se for considerada a relação indissociável com a proposta pedagógica desenvolvida na instituição, assim o projeto pedagógico é construído a partir das aspirações, desejos e compromissos da comunidade. A educação é tratada neste estudo como toda relação pedagógica no contexto das práticas sociais e nas produções humanas. Não quero com isso defender a ideia da desescolarização, ou seja, desvalorizar a escola no processo educativo, mas pensar sobre as organizações curriculares que priorizam conteúdos disciplinares transmitidos com rigor, sem considerar os diversos interesses culturais e as riquezas das práticas socioculturais nos processos educativos. Isso porque, baseada na reflexão de Paro (2009), penso ser necessário refletir sobre qual escola que temos para avaliarmos se é produtora sua integralidade.

Paro (2009) evidencia questões importantes para refletirmos a escola em tempo integral, ou seja, qual conceito de educação que se persegue e a extensão de qual educação é pretendida. A concepção de educação que orienta as políticas no Brasil é da educação instrutiva, que prioriza, restritamente, conteúdos e informações. Dessa forma, essa concepção “pobre, defeituosa, limitada faz com que a escola tenha uma tarefa muito simples, quer funcione em tempo reduzido quer funcione em tempo mais alongado. A escola simplesmente seleciona e fiscaliza” (p.14).

Sob o mesmo ponto de vista, Cunha (2007) revela a importância de um acompanhamento das práticas de tempo integral para uma análise político-pedagógica que evidencia o caráter inovador/conservador das ações educativas, uma vez que

dificilmente, ocorre um repensar da organização do trabalho pedagógico para além do modelo escolar tradicional, correndo-se o risco de que a expansão do tempo escolar inaugure simples justaposição de conteúdos “inovadores” a práticas pedagógicas tradicionais cristalizadas no currículo comum (p.3).

As práticas educativas de tempo integral apresentam vertentes diferenciadas e que entrecruzam aspectos políticos e pedagógicos. No Brasil, há uma perspectiva que expõe a educação como elemento organizador da vida humana, fundamentada num sentimento nacionalista e voltada para uma formação integral – do corpo e do espírito. Existe, também, uma acepção de educação baseada em concepção e metodologia sustentadoras de vivências que ultrapassam os saberes e conteúdos ministrados, ampliando as funções da escola para a sociedade (COELHO e PORTILHO, 2009). Essa última revela um pensamento liberal que tem no movimento da Escola Nova e na figura de Anísio Teixeira seus principais expoentes. Para as autoras,

Dependendo do desenho curricular que as experiências de educação integral e(m) tempo integral vão construindo, podemos visualizar uma prática mais liberal, mais progressista, ou ainda experiências híbridas – sem um contorno político-filosófico específico – mas que retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vem se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos (COELHO; PORTILHO, 2009, p.96).

De acordo com a Coordenação da Escola Integrada (2008), a proposta curricular não comporta mais os apêndices denominados atividades extracurriculares ou atividades físicas e culturais propostos para contraturnos escolares, construindo o seguinte apontamento

O currículo de uma escola integral que pretende também investir em uma formação integral do sujeito não pode ser pensado a partir da concepção de saberes essenciais e não essenciais (SMED, 2007, p.10).

Gadotti (2009) relata que um princípio da educação integral é a integralidade entendida como diretriz para organização do currículo escolar, ou seja, por meio dela o ensino do português e da matemática “não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (p.41). Baseado nesse princípio, o currículo proporciona o desenvolvimento de conhecimentos de forma “interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal” (p.98).

Assim, a questão do tempo ampliado é tratada na proposição da *Escola Integrada* como condição essencial para a organização de um currículo que pretende integrar as diversas dimensões formadoras dos sujeitos. E seu projeto de educação aspira um alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola, abrangendo a formação das dimensões de uma atuação cidadã. A partir do contexto apresentado, interpreto que as proposições do programa aproximam-se de uma abordagem crítica do currículo, o que, sob meu ponto de vista, contribuiria para uma dimensão inovadora para os processos escolares.

Acrescentando, ainda, a ampliação da função escolar como exposto

Faz-se necessário pensar muito além de ações setoriais, que ocupem o tempo ocioso da criança e do adolescente ou auxiliem-os no processo de aprendizagem – aulas de reforço, desenvolvimento dos deveres de casa. Faz-se necessário trabalhar com a concepção de políticas integradas, visando à formação integral do sujeito (SMED, 2007, p. 9).

Esse modelo aproxima-se de uma proposta política democrática de escola, pois é traduzido por uma tendência atual de participação da comunidade escolar na construção de seu projeto de sujeito, de sociedade e de mundo. Interpreto que esse é o sentido de ampliação de função, ao contrário de se pensar na escola como uma instituição isolada e total. O intento é que os problemas sociais não sejam depositados na escola, com função de resolvê-los, mas sim que eles sejam percebidos e trabalhados no campo educacional juntamente com as outras esferas políticas, cuja função seja equacioná-los.

Corroboro com Cavalieri (1999) que essa perspectiva aponta que nesse modelo de escola tem sido reforçada sua função nas esferas societária, cultural e comunitária e que a instrução escolar está diretamente associada à formação cidadã, à expansão do convívio social e aos esportes, artes, lazer e saúde. Porém, revela que as experiências brasileiras de ampliação das funções da instituição escolar, principalmente públicas, referente à maior participação na vida dos alunos nem sempre são contempladas. Um dos seus entraves é a realidade social repleta de desigualdades, que por vezes, são mascaradas numa escola despolitizada que desvincula-se da vida que corre fora dela.

Segundo Gadotti (2009), a escola pública “precisa ser integral, integrada e integradora” (p.32), ou seja, ela deve interagir com o bairro e toda a municipalidade. O desdobramento dessa concepção aponta para um redimensionamento do desenho curricular pautado na (re)significação dos processos educativos e direciona para a apropriação de espaços da cidade para as vivências formadoras.

Na constituição da cidade enquanto espaço de formação, Moll (2008) expõe que

A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar (p.14).

Na constituição do projeto da *Escola Integrada* percebe-se a apropriação do princípio da integralidade para descrever a necessidade de articulação curricular e para justificar o

reconhecimento do entorno da instituição como espaços formativos. Em seus princípios estabelece que

O próprio ambiente social é uma escola e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes. A comunidade que vive no entorno da escola também aprende a se envolver com esse processo e reconhecer como espaço formativo cada lugar disponível: uma praça, uma rua, um parque, uma sala, um clube, um muro, um caminho (SMED, 2007, p.11).

Na medida em que o território da instituição escolar oferece múltiplas possibilidades e que a forma é definida pela ampliação da jornada, é desejável que os seus conteúdos dialoguem com temas da vida que estrutura uma pretendida sociedade republicana e democrática (MOLL, 2008). Desse modo, não basta apropriar-se do território, constituir o tempo ampliado e selecionar conteúdos e sujeitos para atuação, é necessário sustentar as aprendizagens nas vivências por meio da articulação de conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos, culturais, sociais e promover uma participação democrática, comunitária e compartilhada (ANTUNES e PADILHA, 2010).

Diante disso, a reflexão sobre esses pressupostos indicam que a formação, atuação e vínculos empregatícios⁴⁷ dos profissionais com a escola são elementos fundamentais para as práticas interativas, dialógicas, participativas e democráticas essenciais à proposta de educação integral. Isso porque percebo a necessidade de criar vínculos com o projeto de escola e de sociedade, ou seja, criar a ideia de pertencimento, de integração à comunidade escolar. Visto que há uma possibilidade de tempo integral, no qual é oferecido ao aluno um rol de atividades culturais.

Cavaliere (2009) afirma que é possível estabelecer o modelo de aluno em tempo integral, ou seja, uma perspectiva que resulta de práticas diversificadas nos tempos alternativos, possibilitadas por articulações com instituições multissetoriais e pela ação educativa utilizando espaços e agentes que não sejam os da própria escola. Tal modelo difere do que propõe o fortalecimento da unidade escolar e atribuição de novas tarefas e formação diversificada, que oportunizam uma vivência institucional de outra ordem. E aponta que

⁴⁷ O Programa Escola Integrada se organiza no contexto da instituição escolar da seguinte forma: um professor comunitário pertencente ao quadro efetivo da escola com carga horária semanal de 45 horas, e a contratação pela Associação Municipal de Assistência Social – AMAS de monitor universitário (20 horas semanais) e agente cultural (20 ou 40 horas semanais) por grupo de 25 alunos. Há, ainda, a contratação pela Caixa Escolar de um auxiliar de cantina e um de atividades de faxina.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Por meio dessa análise, compreendo que os vínculos dos profissionais que atuam na Escola Integrada não podem ser justificados somente pela oportunidade de emprego e sobrevivência e pelo custo referente à contratação. É preciso que os sujeitos se identifiquem com a proposta e acompanhem os fóruns democráticos do espaço escolar.

Cunha (2007) explicita que as arrojadas diretrizes das políticas frustram ao defrontarem com outras diretrizes econômicas e administrativas no espaço da escola, gerando contradições na implementação e gestão dessas políticas pela comunidade escolar. Essas questões merecem atenção, pois em relação aos profissionais atuantes no programa Escola Integrada, os aspectos econômicos influenciaram a opção de executá-lo com bolsistas e agentes culturais ao invés de professores concursados. Segundo seu projeto piloto, a primeira opção viabiliza financeiramente a implementação do Projeto de Escola Integral em tempo factível, em função de respaldo orçamentário (SMED, 2007).

O intento desses apontamentos é evidenciar que, por vezes, as questões orçamentárias e financeiras influenciam as tomadas de decisões frente às questões pedagógicas. Se a escola em tempo integral pressupõe uma nova organização escolar (administrativa, pedagógica, curricular), é essencial que se tenha um investimento na formação dos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos. Não é suficiente um investimento voltado para a apropriação de conhecimentos técnicos, também necessários para os trabalhos nas oficinas. Faz-se oportuno um investimento na formação integral dos sujeitos na expectativa de apreenderem conhecimentos para o entendimento da dinâmica escolar, ou seja, as novas funções atribuídas, suas especificidades, suas significações e, principalmente, conhecer e entender os sujeitos para quem serão propostas as vivências. No contexto da formação, as proposições federais para a educação integral estabelecem que

A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras (MEC, 2009, p.39).

Segundo Cunha (2007), os programas de educação integral podem desvelar um lado sombrio, no qual o marketing político do tempo e do atendimento integral pode esconder questões teórico-práticas cotidianas que são desafios, muitas vezes difíceis e intransponíveis, enfrentados pela comunidade escolar. E acrescenta que a qualidade educacional requer mais que a ampliação do tempo, ou seja, pressupõe uma ressignificação das práticas nele contidas.

Os princípios da *Escola Integrada* expressam uma educação norteada pela totalidade da formação humana e a vivência cultural por meio da expansão do tempo. Nesse sentido, ela indica a organização de um currículo que integre os diversos campos do conhecimento e as múltiplas dimensões formadoras. Pressuponho que essa integração esteja pautada na concepção de educação que diz respeito à produção cultural expressa nas práticas/relações sociais. Silva (2011) estabelece que o currículo “é também uma relação social” (p. 188) no sentido de que o conhecimento é produzido através da relação entre pessoas e de que o conhecimento expresso como lista de conteúdos é, também, produzido através de “relações sociais de poder” (p. 188). Não atentar-se a isso significa destacar nos currículos os aspectos de consumo e não de produção.

Assim, entendo que o currículo de uma escola em tempo integral deve ser visto como “sendo constituído de fazer coisas, mas também vê-lo como fazendo coisas às pessoas” (SILVA, 2011, p. 189) e sendo feitas por elas. Dessa forma, o olhar para o currículo é ampliado e deixa de ser percebido como possibilidade de controle e regulação política, moral, disciplinar, esta refletida no disciplinamento dos corpos. Sob esse ponto de vista, destaco ser preciso mirar as ações educativas e identificar as concepções que permeiam o currículo.

3.4 – As ações na *Escola Integrada*: o currículo na prática

Nas proposições do Programa Escola Integrada há uma tentativa de romper com uma organização fragmentada de conhecimentos ‘essenciais e não essenciais’ do currículo escolar. A proposta consiste em que

a escola tomasse por base essas vivências e desenvolvesse sua proposta curricular articulando o saber escolarizado com o saber de vida, o saber de senso comum, o saber das diferentes linguagens que permitem ao ser humano expressar-se e interagir na coletividade, dando um novo sentido ao saber curricular e ao saber da ciência viva em geral (SMED, 2006, p. 3).

Baseando-me na acepção crítica de currículo, penso que a articulação de saberes (escolarizado e de vida) exige repensar sobre eles, partindo da concepção de que o conhecimento é constituído historicamente, a sociedade não é estática e as pessoas não são passivas. O currículo estabelece novos rumos e formas para o saber escolarizado, trazendo elementos da cultura para a desconstrução da ideia de homogeneidade.

O Programa Escola Integrada foi implementado sob a expectativa de que o currículo escolar se organizasse para vivências, inclusive, nos campos do lazer e cultura e propõe extrapolar os espaços físicos da escola para tais experiências. Parto do pressuposto que extrapolar os muros da escola representa abrir-se ao novo e interagir-se com ele, possibilitando ressignificações e fortalecendo identidades. Permite-me pensar que a Escola Integrada poderia se configurar numa oportunidade de constituir outra dinâmica no processo de formação dos sujeitos.

Arroyo (1999) ressalta a concepção estreita de currículo na qual inovar significa mudá-lo ou adequar os conteúdos às mudanças econômicas, sociais e políticas. Para o autor, essa concepção não leva em conta o sistema educativo como um todo, ou seja, a organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas dos sujeitos da ação educativa. Tudo isso modificaria, supostamente de forma mecânica, adequando-se às mudanças de conteúdos e acrescenta que essa perspectiva considera que no treinamento ou “reciclagem”, quando os educadores conhecem e entendem os conteúdos, “toda a prática escolar mudará como por encanto” (p.137).

A *Escola Integrada* é sustentada pelos referenciais do projeto de educação que definem

O desenvolvimento destas Proposições Curriculares não pode desconsiderar as características do estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive), as características de sua família e da escola, pois estes são determinantes fundamentais das formas de pensamento do estudante ou são a base da construção das capacidades almejadas. As experiências escolares de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos (SMED, 2010, p. 11).

Esses apontamentos direcionam para uma abertura da escola no sentido de repensar sua organização e seu currículo, numa abordagem política e cultural. Arroyo (1999) revela que os vínculos entre escola, currículo e cultura devem se analisados a partir do entendimento

dos “processos de construção da cultura, dos valores, dos mundos mentais da sociedade e dos próprios mestres, famílias e alunos” (p.150). Tal compreensão permite, no universo da educação, a mudança de parâmetros, valores, procedimentos e práticas sociais e escolares.

Numa abordagem similar, Giroux (1992) destaca que os princípios pedagógicos devem considerar que os alunos provêm de contextos diferenciados e incorporam diferentes experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos. E que repensar o trabalho docente é considerar os professores como intelectuais, o que possibilita a elaboração crítica ao pensamento que legitima práticas sociais que separam conceitualização e planejamento de implementação e execução.

O programa então propõe que

Uma caminhada inovadora impõe posturas diferentes, que provoquem os atores do processo educativo escolar em prol do redimensionamento desta concepção de escola de tempo integral, passando a pensar em escola integrada. Ou seja, educação como direito e não como estratégia de sobrevivência (SMED, 2007, p. 10).

Esses direcionamentos são fundamentais para refletir sobre a relação dos sujeitos da ação educativa no Programa Escola Integrada, com o currículo e com a formação dos profissionais. No contexto das ações educativas, isso é relevante para dar condições aos agentes que atuam no programa de perceberem o lazer e a escola como esferas de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que subsidiem um fortalecimento social, pessoal e cultural. Partindo da premissa que toda prática educativa é ação humana (ARROYO, 1999) e, portanto, ação política e ideológica é preciso transcender para o campo da cultura. Logo, se o lazer é concebido numa perspectiva de organização da cultura, configura-se “num campo de disputas, de negação e de afirmação de interesses e necessidades” (MARCASSA, 2004, p.132). A cultura pode configurar-se como um campo no qual as pessoas podem mediar a vida cotidiana pelo uso de linguagens e outros recursos. Pode, também, constituir-se como produção, sendo expressão de formas de dominação ou de resistência e de luta, na qual os sujeitos estabelecem seu lugar no mundo (GIROUX, 1983).

Levando em conta essas concepções, o que se passa na escola, na comunidade e no mundo interessa ao currículo escolar. Gadotti (2009) acrescenta que o currículo de uma escola em tempo integral deve refletir o meio ambiente, a história da cidade, os espaços do exercício dos direitos de cidadania – espaços de lazer, de trocas de experiências, de mobilização.

O Programa Escola Integrada expressa no seu contexto de produção uma compreensão de educação na qual

A concepção de escola integrada reafirma que a educação, direito de todos, é um processo que abrange todas as dimensões formativas do sujeito e, portanto, não pode mais conformar-se ao espaço físico da escola, nem tampouco ao tempo diário de 4 horas até hoje considerado como de efetivo trabalho escolar. Pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço vinculados à Escola são condições necessárias à melhoria dos processos de aprendizagem e de ensino na perspectiva de formação integral (SMED, 2007, p. 10).

Esse desafio deve considerar que o projeto político de sociedade e os conceitos de educação, cultura, cidadania são dinâmicos e não tem resposta pronta para ser implementada. É preciso reflexão sobre a proposta pedagógica, a participação efetiva na sua construção e a consideração de que todos os sujeitos envolvidos são produtores de história e cultura (KRAMER, 1999).

Moreira e Candau (2007) afirmam que os conhecimentos escolares são constituídos de saberes e práticas socialmente construídas em diferentes esferas, como as universidades, o mundo do trabalho, o universo da tecnologia, das práticas desportivas e corporais, da saúde, dos movimentos sociais e da própria escola. Nesse sentido, a elaboração de currículos culturalmente orientados exige uma “nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais” (p. 25).

Essa lógica permite pensar que as práticas na *Escola Integrada* podem assumir uma força produtiva, numa relação de educação e lazer que supere a dicotomia lazer/trabalho. Essa perspectiva exige um tratamento do lazer a partir de uma linguagem conceitual e reflexão crítica sobre as manifestações e produções culturais e de outras possibilidades de vivências corporais e de educação das sensibilidades (BRACHT, 2003).

Portanto, o lazer como objeto da proposta da *Escola Integrada* pode apresentar aos sujeitos a possibilidade de, na intervenção, apropriarem e (re)construírem as diferentes formas de organização da cultura. Isso porque o currículo é entendido como um “conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem experiências significativas” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 99) à educação integral. Nesse sentido, a prática educativa expressa uma expectativa de produção de novos olhares e novas posturas no caminho da educação para as sensibilidades.

Sob a égide dos Estudos Culturais⁴⁸, fluxo de teorias sobre o estatuto da cultura contemporânea, lazer e educação buscam referenciais para subsidiar as possibilidades de

⁴⁸ Milner (2007) define que os Estudos Culturais (EC) são uma ciência social do significado textualizado, e que o marxismo ocidental pode ter sido uma condição de possibilidade para o seu surgimento. No séc. XX, os EC

estudo e intervenção, construindo uma aproximação. Esses estudos permitem pensar nas esferas do lazer, da escola e *Escola Integrada*, possibilitando questionamentos sobre como esses espaços de aprendizagem lidam com as tensões que emergem das relações e significações estabelecidas e se compreendem as diversidades culturais ou reproduzem valores ditados por segmentos dominantes.

Os Estudos Culturais propõem a cultura como um elemento que engloba uma abordagem política presente na lógica do capital, e não restrita à economia.

Pensar os conteúdos ideológicos de uma cultura nada mais é que perceber, em um contexto dado, em que os sistemas de valores, as representações que eles encerram levam a estimular processos de resistência ou de aceitação do *status quo*, em que discursos e símbolos dão aos grupos populares uma consciência de sua identidade e de sua força, ou participam do registro “alienante” da aquiescência às idéias dominantes (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 73).

O Programa Escola Integrada define que “o próprio ambiente social é uma escola e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes” (SMED, 20078, p.11). Nesse sentido, é preciso que o olhar para o currículo e as práticas reflita a compreensão de que os aprendizes permanentes são sujeitos que estão inseridos na história e cultura e são também produtores delas.

Segundo Moreira (2001), as sociedades contemporâneas são incontestavelmente multiculturais, nas quais se expressam as diferenças originadas das dinâmicas sociais como “classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião” (p.66). Assim, pensar numa ordem social justa e democrática é reconhecer a pluralidade cultural e a representação política das diversas identidades culturais, desafiando práticas que as silenciam.

Com o esse entendimento, os Estudos Culturais possibilitaram agenda para o multiculturalismo, entendendo que os conflitos do universo social são compreendidos como conflitos culturais e tirando o foco da economia (SAFATLE,2007). A abordagem do multiculturalismo pode ser considerada no contexto da escola, principalmente, porque as políticas educacionais apontam para os princípios de igualdade e equidade.

Antunes e Padilha (2010) retratam que o currículo embasado no multiculturalismo, “currículo intertranscultural” (p.97), contribui para fundamentar e problematizar processos

parecem ter se afastado do momento marxista e isto contribuiu para uma crítica política, que tende a recorrer à categoria do materialismo cultural. Esta categoria anuncia a presença da cultura na produção material/economia, isto porque entende que a lógica do capital não é um fenômeno restrito à economia. A cultura forma um modo de vida, práticas sociais, sistemas de significações.

educacionais estimuladores de “diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino” (p.97).

As proposições curriculares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte definem que as crianças e adolescentes chegam às escolas com suas identidades e que

Essas identidades são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, da ciência, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações em seu contexto social e cultural. Entretanto, para que esse cidadão ou cidadã possa exercer plenamente sua cidadania, é necessário que seus conhecimentos e saberes sejam reconhecidos e ampliados. Cabe à escola, ou seja, é função da escola, possibilitar aos diversos grupos sociais que compõem seu quadro discente o reconhecimento de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise (SMED, 2010, p.6).

Na perspectiva do multiculturalismo, considerado como movimento teórico e prática social, os processos educacionais devem pautar-se nos questionamentos e rompimentos de uma visão universal, homogênea e os discursos que a constroem, que desconsideram as diversidades e diferenças culturais no mundo.

O currículo escolar torna-se mobilizador de diferença por meio do sustento de uma abordagem multicultural. É por isso que este estudo se inscreve no campo do lazer e busca no campo da cultura elementos que auxiliem a constituição do debate necessário às práticas da escola em tempo integral, do Programa Escola Integrada.

No universo da escola, as propostas pedagógicas darão conta das questões do multiculturalismo, se possibilitarem práticas que estejam vinculadas ao processo educativo e reflitam sobre ele. As práticas que, restritamente, enfocam o produto final reproduzem uma perspectiva de educação tradicional e, nesse caso, o lazer assume características funcionalistas em detrimento das interseções possíveis no plano cultural. Marcellino (1987) entende que lazer, escola e processo produtivo são interdependentes e esse reconhecimento exige uma pedagogia embasadora de práticas do universo cultural que considerem a realidade social e façam conexões com outras esferas.

As concepções que sustentam as proposições curriculares da rede de ensino de Belo Horizonte assentam-se numa democracia radical entendida como acesso e permanência na escola e para o seu desenvolvimento são consideradas “as características do estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive), as características de sua família e da escola” (SMED, 2010, p. 11). Esses aspectos são determinantes das formas de pensamento do estudante ou são

base da construção das capacidades almejadas e dizem respeito ao aluno, porém numa perspectiva cultural o sujeito que realiza o trabalho docente, por fazer-se histórico, também precisa ser considerado no processo da aprendizagem. Esse sujeito apropria-se e produz conhecimentos, informações, valores, filosofia, arte e cultura (PARO, 2009).

Além disso, os responsáveis pelo trabalho docente precisam ter condições de formação, reflexão e ação para os “papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos envolvidos na tarefa de educar os estudantes para uma cidadania responsável e crítica” (GIROUX, 2011, p. 83).

Simon (2011) acrescenta que os grupos de trabalhadores culturais, incluindo os professores, podem, como um conjunto, contestar formas dominantes de produção cultural numa variedade de locais nos quais as pessoas moldam suas identidades e suas relações com o mundo. E para dar conta do processo educativo, existe um aparato produtivo constituído de um conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem na forma como os significados são produzidos, identidades reconhecidas e valores são questionados, modificados ou mantidos.

Logo, os atores responsáveis pela ação educativa não podem ser reduzidos a executores do Programa Escola Integrada, o qual não deve ser um procedimento burocrático a ser cumprido. É necessário que a comunidade escolar esteja envolvida nos processos de elaboração, implantação, avaliação como, também, participar de processos de formação nos quais sejam desafiados à construção de conhecimentos e, com isso ressignificar a escola. Além disso, os responsáveis pela intervenção devem ser estimulados a uma formação cultural.

3.5 – Os sujeitos da/na ação educativa

Os programas que propõe uma educação integral precisam garantir os processos formativos dos responsáveis pelas ações educativas, pois essa relação estreita reflete na consonância com a proposta pedagógica/curricular e na qualificação da intervenção. Essa articulação depende dos sujeitos envolvidos na ação, das apropriações e produções que fazem no âmbito da cultura, da compreensão e comprometimento com o caminho a percorrer e do entendimento coletivo de onde se quer chegar.

Segundo Antunes e Padilha (2010) a perspectiva de planejamento de intervenção deve ser dialógica, enfatizando valores culturais e políticos, contextualizados e baseados numa visão interdisciplinar de ação. Assim, o exercício de planejar resulta em tomada de decisões coletivas, o que é relevante na escola em tempo integral que propõe bases democráticas. Nesse sentido, a proposição de ações exige uma participação efetiva dos educadores, a qual pode manifestar-se no âmbito da elaboração da proposta política e em sua implementação, execução e avaliação.

As proposições que sustentam a proposta pedagógica da Escola Integrada expressam que

As ações da escola integrada ocorrerão nas escolas da Rede Municipal e em espaços comunitários públicos e privados no entorno das mesmas, sendo desenvolvidas por agentes culturais, estudantes dos diferentes cursos de graduação e pós graduação, dentre outros, sob a coordenação e orientação de uma equipe multidisciplinar de professores da Rede Municipal e das instituições de ensino superior. [...] O trabalho terá a sua gestão do cotidiano efetivada por meio de uma organização em duas vertentes: uma vinculada à Prefeitura de Belo Horizonte - PBH/Secretaria Municipal de Educação - SMED/Escolas da Rede Municipal e outra às equipes de docentes das instituições de ensino superior. No que se refere à PBH/SMED, haverá em cada escola um professor - Professor Comunitário - indicado pela própria escola com a tarefa de coordenar o conjunto de ações que estiverem acontecendo no âmbito de sua responsabilidade [...] Já as ações desenvolvidas pelos estudantes universitários e agentes culturais estarão sob a coordenação integrada de um docente específico da instituição de ensino superior - no caso dos estudantes universitários - e um professor comunitário, que orientarão o planejamento e a execução, responsabilizando-se pelo seu monitoramento e avaliação. Haverá, também, uma coordenação central responsável pelo conjunto de atividades, pelo acompanhamento do Programa no seu conjunto, pelas novas demandas a serem apresentadas pelas escolas, pela organização de horários e circuitos, ampliação de oferta, ordenamento financeiro e negociações com a PBH, especificamente com a SMED. A segunda vertente da gestão dos trabalhos tratará da articulação deste cotidiano com os outros órgãos responsáveis por políticas públicas cujas ações são determinantes para o sucesso escolar, como o combate à anemia, a complementação alimentar, a educação para o trânsito, a limpeza urbana, as necessárias melhorias em vilas e favelas etc. (SMED, 2007, p.10).

Reafirmando o protagonismo dos professores e das professoras na elaboração das Proposições Curriculares, uma vez que são eles os dirigentes dos processos de ensino e de gestão político-pedagógico da escola, a SMED propôs essa reflexão e produção. Para tanto, organizou a Rede de Formação do 1º, 2º e 3º Ciclos, cujos encontros foram realizados ao longo de 2007 e 2008, e contaram com a participação dos profissionais, 3 ora organizados de forma geral (ciclos, nível de ensino e outras), ora por disciplina (SMED, 2010, p.5).

Há nesses textos um indicativo da organização operacional do programa e do protagonismo de professores na construção coletiva de proposta curricular. Na proposta pedagógica do programa, os fundamentos para os processos avaliativos não foram explicitados, somente os aspectos de monitoramento. O texto não apresenta fundamentações

teóricas para embasar suas concepções, porém manifesta-se como um direcionamento para a implementação. Na constituição desse processo é preciso que a acolhida do profissional, sua formação, seus conhecimentos e práticas apropriadas e em construção sejam consideradas, para que a implementação não fique no nível do discurso proclamado, pois são eles os responsáveis pelas ferramentas que contribuirão nas intervenções pedagógicas.

Visto a necessidade de conhecer esse ator, busco no referencial de Pierre Bourdieu⁴⁹ algumas categorias que julgo interessantes para pensar os processos formativos. Mesmo não superando os dilemas do pensamento social que dicotomiza as relações entre estrutura e fenômeno social, o referencial bourdieusiano é escolhido por considerar as questões subjetivas na articulação com a realidade social. Existem críticas à produção de Bourdieu no que se refere às questões de classe, pois não seria essa categoria suficiente para diferenciação dos grupos familiares e suas práticas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Porém, Bourdieu (2007b) estabelece que entre essa posição no espaço social e suas práticas há uma mediação, denominada *habitus*, que corresponde ao estilo de vida. O autor afirma que a família transmite direta ou indiretamente, um *ethos* constituído de “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (p. 42) que também definem a atitude face à instituição escolar. Esse *ethos* é uma atitude em relação ao futuro, que também é influenciada pelos sucessos anteriores na família em relação à escola. Lahire (2002) observa que para entender o modo ou grau de transmissão familiar dos recursos disponíveis (*habitus* e capitais incorporados) é preciso compreender a dinâmica interna de cada família, numa perspectiva microssociológica.

Entretanto, o direcionamento dado neste estudo é de uma visão macrossociológica do pensamento social, a qual é atendida com a seleção das categorias *habitus* e capital cultural para a compreensão das estratégias frente às ações educativas planejadas pelos atores da *Escola Integrada*. Isso, porque entendo que estas categorias podem ser relativamente independentes das posições de classe, na medida em que elas são influenciadas pelas trajetórias dos sujeitos.

A apropriação da ideia de *habitus* se concretiza como possibilidade de compreender as escolhas e preferências dos sujeitos ao planejarem as ações educativas, relacionando essas escolhas com as apropriações de lazer, que se dão em função de suas vivências e experiências

⁴⁹ No final da década de 60, Pierre Bourdieu (1930-2002) dedica-se efetivamente às questões educacionais, desenvolvendo estudos acerca da cultura e práticas culturais e seus processos de transmissão pela família e escola. O referencial teórico de Bourdieu traduz a Teoria dos Campos, estabelecida a partir principalmente dos conceitos de *habitus*, campo e capital (social, econômico, cultural e simbólico) e poder simbólico (GONÇALVES; GONÇALVES,2010).

nesse campo. Para tal, destaco o *habitus* “como sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”)” (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

Dessa forma, *habitus* está relacionado diretamente à prática, ou seja, ela é resultado dele, mas não somente, pois as práticas resultam também da conjuntura nas quais estão inseridas (GONÇALVES e GONÇALVES, 2010). Nesse sentido, *habitus* é constituído historicamente pelas relações da vida cotidiana mais imediata e familiar e pela estruturação da vida social. Essa categoria diz respeito ao processo de interiorização das práticas sociais da vida (linguagens, ato de falar, alimentação, valores), que desde o nascimento vão se incorporando à vida dos sujeitos tornando-os seres históricos.

Esse diálogo é interessante porque traz para o contexto de análise das concepções de lazer os significados atribuídos pelos atores sociais da *Escola Integrada* a partir dos seus processos de formação, que traduzem a construção dos saberes desses sujeitos. O exercício das práticas sociais constitui-se pelas diferentes estratégias adotadas pelos sujeitos, influenciadas por seus *habitus*, de acordo com as inserções que fazem em determinados campos sociais. Essas estratégias, construídas com as condições específicas de cada um, podem resultar numa incorporação de ideias que circulam na rede de vivências ou podem proporcionar ações derivadas de tomada de consciência do campo.

O plano estratégico estabelece na área Educação que

Nos dias atuais, e ainda mais no futuro, as oportunidades de desenvolvimento das cidades dependerão, progressivamente, do nível do seu capital humano, expresso pelo nível de escolaridade de seus habitantes e pela qualidade do sistema de ensino a que têm acesso. Por isso, a promoção de um salto na qualidade da educação e na escolaridade dos belo-horizontinos é elemento central da Estratégia de Desenvolvimento da cidade. Para a sua concretização, os principais desafios de médio prazo são: ampliar o acesso à educação básica e melhorar a qualidade de aprendizagem, com ênfase na qualificação dos professores, em políticas voltadas para o ensino médio na rede pública e no aumento da capacidade de gestão nas escolas (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2010, p. 40).

O texto destaca o capital humano como estratégia para a qualidade de bens e serviços da cidade, apontando que esse investimento traz os retornos sociais. Machado (2010) afirma que o capital humano deposita na educação um valor econômico, associando de forma redentora as providências para mudar as situações sociais indesejadas. Reforça também o objetivo de qualificação de professores, porém esses não são os sujeitos responsáveis pelas ações da *Escola Integrada*. Segundo a Coordenação do Programa Escola Integrada (2008)

Em cada escola, há um Professor Comunitário com a tarefa de coordenar o conjunto de ações que lhe são atribuídas. Esse professor organiza a matriz curricular, em

consonância com o projeto político-pedagógico, mediante consulta aos professores da escola. As atividades indicadas na matriz são desenvolvidas por universitários ou por agentes culturais. Essa escolha envolve também uma consulta a um “cardápio” de oficinas oferecido pelas universidades, pelos agentes culturais da comunidade e por organizações não-governamentais (p.24).

O campo de pesquisa possibilitou perceber que os processos de formação dos sujeitos envolvidos na execução, apesar de não especificados nos documentos relacionados neste estudo, são efetivadas pela parceria que o programa estabelece com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelos profissionais ligados à SMED.

Há o indício de que as experiências profissionais e de vida possibilitam formas diferenciadas de recontextualização da proposta do Programa Escola Integrada, pois agentes culturais com vivências em projetos sociais de outras instituições estabelecem modos de agir e planejar diversos daqueles cujas experiências constituíram-se na escola. Há de se considerar, também, que os sujeitos que planejam as ações passaram pela instituição escolar e trazem consigo percepções que constituem o *habitus*. Vasconcelos (2002) reitera que o *habitus* traduz estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, é “um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas” (p.79).

Na abordagem bourdieusiana, as relações da política e as ações configuram-se como campo, onde os sujeitos lutam e legitimam uma produção. Esse campo é um espaço de lutas onde o lazer e *Escola Integrada* se legitimam, e onde atores produzem, classificam e legitimam bens simbólicos com vistas a ideologias, a interesses que se complementam ou contrapõem. Bourdieu (2007a) afirma que o *habitus* constitui um sistema de disposições e inclinações que guiam as práticas por meio de modos de percepção, apreciação e ação manifestados no campo que as estimulam. Compreendo que esse sistema pode ser construído continuamente por meio de novas experiências e que a ordem social constitui-se por meio “de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história” (SETTON, 2002, p. 66).

3.6 – A *Escola Integrada* e os processos educativos

A análise das ações educativas com referência no capital cultural está associada à ideia de que sua acumulação pressupõe um trabalho de incorporação/assimilação e custa tempo

empregado pessoalmente pelo investidor. É o tempo no qual o “empreendimento de aquisição depende do tempo livre que a família pode lhe assegurar” (BOURDIEU, 2007a, p. 76).

Bourdieu (1998) afirma que o capital cultural pode existir no estado incorporado determinado pelas posturas corporais, habilidades linguísticas, esquemas mentais, disposições duráveis, no estado objetivado representado por posses de bens como livros e obras de arte e no estado institucionalizado manifestado nos diplomas e certificados escolares.

Nogueira (2010) revela que Bourdieu compôs o capital cultural sinalizando que não são somente os bens financeiros e econômicos que diferenciam as posições sociais, há distinções relativas à posse de bens culturais. O capital cultural trata de uma dimensão da realidade social que, a exemplo da vida material, envolve produção, distribuição e consumo de bens capazes de proporcionar lucros simbólicos a quem o detém.

Por meio dessa análise, pensar a ação educativa a partir da ideia de capital cultural é construir uma relação entre cultura e saber, o que se traduz como instrumento de acumulação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009), que é significativa tanto para refletir nos processos de planejamento e execução do programa quanto para pensar os efeitos dele na vida dos sujeitos envolvidos. O processo de acumulação de bens simbólicos inicia-se por meio de possibilidades ofertadas pela família e, amplio essa ideia para outras esferas como o lazer, que podem ser facilitadoras desse acúmulo.

As ações do programa são propostas com o objetivo de ir além da ampliação de repertório cultural, com a justificativa de que os alunos das escolas municipais são carentes de oportunidades. Dessa maneira,

As oficinas visam atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando (COORDENAÇÃO ESCOLA INTEGRADA, 2008, p. 24).

Os estudantes do programa têm-se apropriado de outras dimensões formativas: identidade, sensibilidade, estética, memória, experimentação. Participam de atividades que, para além da ampliação de seu repertório cultural, trazem possibilidades de uma nova relação com os conhecimentos escolares. O Programa Escola Integrada institui novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade. (COORDENAÇÃO ESCOLA INTEGRADA, 2008, p.25).

Esse contexto dá pistas de que há um redimensionamento na acumulação de bens culturais por meio a ação direta da escola que diz respeito à oferta de práticas que ultrapassam o espaço físico da escola (vivências, passeios, visitas) estabelecendo diálogo com a cidade.

Nesse aspecto, é preciso destacar que essas oportunidades educativas não deveriam ser centradas num determinado programa, mas ser proposição de todo trabalho pedagógico desenvolvido na escola para todos os sujeitos. É relevante também acentuar que a ação indireta da escola é determinante para o capital cultural, enquanto produtora de uma disposição geral em relação aos bens culturais. Por meio das experiências no campo, relaciono essa ação indireta à disposição ou não para uma gestão compartilhada e democrática da instituição escolar.

Segundo Bourdieu (2007), a escola pode contribuir para acumulação de capital cultural incorporado para os alunos provenientes de famílias, cujo *habitus* não a favorece. Para o autor,

somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e aptidões que fazem o homem ‘culto’, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (p. 61).

A escola, então, torna-se um objeto destacado para favorecer as oportunidades de desenvolvimento do *habitus* por meio de suas práticas. Por essa ação direta, a *Escola Integrada* vislumbra como efeito de suas ações:

pressupõe envolver a comunidade na educação e formação dos seus filhos e também provocar a escolarização dos adultos, pais e mães e avós dos meninos e meninas que têm baixa escolaridade (SMED, 2007, p.11).

Os processos de escolarização nem sempre dão conta de uma acumulação significativa do capital cultural incorporado, pois há uma valorização social ao capital institucionalizado, representado pelos certificados e diplomas.

O diálogo proposto entre o capital cultural e as experiências da escola em tempo integral não pretende classificar a instituição escolar como única possibilidade de “acumulação”. Entendo que a escola é um espaço de *práxis* social, e por isso existem relações que se complementam, dialogam e estabelecem conflito nesse espaço. Mesmo sendo alunos de meios familiares, cuja herança cultural é desfavorecida, eles trazem consigo as apropriações culturais de outros espaços de aprendizagem. Nesse sentido, ao pensar em acumulação, a escola deve contribuir com a ampliação das possibilidades desses alunos, mas também, dar visibilidade e reconhecer suas culturas.

A perspectiva do capital cultural dialoga com as experiências na escola em tempo integral porque essas são proporcionadas por sujeitos que apresentam e se apropriam de

diversos saberes. Ao priorizar o atendimento de crianças e jovens de áreas de vulnerabilidade social, o Programa Escola Integrada pode se legitimar como um espaço de aprendizagem, apropriação e produção cultural, um saber que possibilite o (re)conhecimento e (re)construção das formas de organização da cultura e, conseqüentemente a reformulação da visão de mundo e a minimização das desigualdades culturais. Assim, a escola poderia por ação direta contribuir com a redução dessas desigualdades, considerando seus processos educativos e os modos de intervenção.

Considerando o processo de intervenção, Alves Júnior e Melo (2003) indicam que:

entre as possibilidades que contribuem no processo de intervenção educacional, estão: a busca de novas formas de encarar a realidade social, direta ou indiretamente oferecidas pelo acesso a novas linguagens culturais; a percepção da necessidade de equilíbrio entre consumo e participação direta nos momentos de lazer; a recuperação de bens culturais destruídos ou em processo de degradação em resultado da ação da indústria cultural; e a própria humanização do indivíduo, que passa a se entender como agente, não somente paciente do processo social (p.52).

No contexto da intervenção e seus efeitos, as vivências oportunizadas às crianças e jovens podem viabilizar a construção de um pensamento crítico sobre a realidade social, entretanto, é necessário refletir as concepções sustentadoras das ações para que conduzam a experiências significativas. Dewey (2010) revela que a máxima de que a educação é fruto da experiência não significa que toda experiência é educativa, assim, as experiências podem ser educativas ou deseducativas. Podem assim, produzir “dureza e insensibilidade”, de forma que impossibilitam novas vivências enriquecedoras, e são desconectadas uma das outras e, mesmo sendo prazerosas, não produzem articulações, dissipam-se e limitam outras possibilidades de experiências. O autor reforça que

Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e interessante, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. A consequência da formação de tais hábitos é a incapacidade de controlar experiências futuras que passam a ser consideradas, ou como fontes de prazer, ou de descontentamento e revolta (DEWEY, 2010, p. 27).

Na expectativa de que as experiências da escola em tempo integral sejam “educativas”, é requerida uma ferramenta pedagógica potencializadora do lazer e que subsidie a mediação no campo da cultura. Melo (2006) resume o compromisso político-pedagógico da educação para e pelo lazer numa proposta chamada de Animação Cultural. Essa é uma proposta que não se restringe a um campo de intervenção, pode ser implementada no âmbito da escola, do lazer,

da família, empresa, instituições públicas e não deve ser compreendida por somente uma área de conhecimento.

A animação cultural que baliza as questões abordadas neste estudo é compreendida como

Uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p.28).

Considerando a mediação por meio da Animação Cultural, as ações educativas no âmbito da lazer e da escola poderiam ser “um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, o que pode permitir aos indivíduos desenvolverem o ato de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares acerca da vida e da realidade” (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003, p.66).

Com vistas à Animação Cultural, entendo que os processos de intervenção na escola ou fora dela, exercidos por diversos atores de diferentes formações, possibilitam aos sujeitos envolvidos uma oportunidade de posicionar-se criticamente e ativamente no espaço social. Isso porque compreendo que para lidar com uma intervenção no âmbito da cultura a ideia de mediação deve ser levada em conta. É com esse olhar que busco conhecer e interpretar as inter-relações constituídas no Programa Escola Integrada, fundamentadas nas concepções de educação e lazer dos sujeitos da ação e refletidas em suas práticas.

4 - O CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA: IDEALIZADO X PRATICADO

Ball (1994) afirma que em cada contexto há o envolvimento de esforços, lutas, conflitos e comprometimento, portanto, no contexto da prática das políticas educacionais, os professores e demais profissionais podem reinterpretar e recriar, possibilitando transformações significativas na política original.

Duso e Sudbrack (2010) explicitam que no espaço da escola os textos da intervenção política não são lidos de forma ingênua porque são levados em conta as histórias, interpretações, princípios, valores e experiências dos sujeitos, que compreendem o que leem de acordo com seus contextos. Dessa forma, surge o espaço onde os atores exercem papel ativo na interpretação e criação. É o local onde os pensamentos e as crenças desses sujeitos implicam no processo de implementação. No contexto da prática, emergem vários interesses e ideologias, portanto há dominância ou acordos devido às disputas nesse campo (MAINARDES, 2006). Rezende e Baptista (2011) apontam que o contexto da prática é “como uma arena de conflitos e contestação, que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como ela é vista pelos leitores” (p. 177).

Na ação, é possível identificar a apropriação ou distanciamento dos textos da política, o que pode se configurar como possibilidade de resistência ou conformação. No contexto da prática da *Escola Integrada*, busco interpretar as concepções de lazer e educação dos coordenadores (geral, regional, professora comunitária e Segundo Tempo) e dos monitores universitários e agentes culturais que executam as ações do programa. Além disso, traço um caminho possível para pensar as inter-relações entre esses fenômenos.

As entrevistas foram realizadas com 14 sujeitos, sendo a professora comunitária, a coordenadora geral, a coordenadora regional, dois coordenadores do PST identificados como entrevistado coordenador (EC1, EC2, EC3, EC4, EC5), quatro monitores universitários como EMU1, EMU2, EMU3, EMU4 e cinco agentes culturais como EAG1, EAG2, EAG3, EAG4, EAG5.

4.1 – *Escola Integrada* e educação: concepções no contexto da prática

A proposta pedagógica do Programa Escola Integrada sugere que as intenções dessa intervenção política são o enfrentamento da crise do fracasso escolar, revelado pelos índices de avaliação de rendimento e de fluxo (aprovação, repetência e evasão) dos alunos. Tais textos produtos e produtores das orientações do programa anunciam uma concepção de educação como direito, como processo de escolarização ditado pelo acesso e permanência e como um processo que envolve experiências para além do conhecimento sistematizado no currículo escolar tradicional.

De um modo geral, as legislações brasileiras (constituição e leis educacionais) estabelecem a educação como um direito, no entanto, pensar que a educação se traduz somente no acesso e permanência é restrito, pois isso é condição fundamental para o processo de escolarização. Para abarcar uma discussão conceitual ampla é necessário refletir a função da escola e o papel dessa instituição na e para a sociedade. É preciso, ainda, reconhecer que o espaço escolar é uma das esferas possíveis, e não única, de aprendizagem que estabelece vínculos com a cultura.

Boto (2006) narra que o direito subjetivo de ir à escola e as reformas de métodos tornando a escola mais atrativa foram os primeiros constituintes do direito à educação escolarizada. Além disso, surge, no século XXI, o direito de ter os conteúdos curriculares alterados, dando ênfase à diversidade, à pluralidade cultural, às minorias sociais, às questões ambientais e possibilitando a desconstrução do modelo dos espaços, tempos e saberes curriculares.

Ao longo do processo de investigação, foi possível perceber que alguns sujeitos envolvidos na *Escola Integrada* mostram-se capazes de entender a necessidade de um olhar diferenciado para a organização curricular da escola.

O português é uma disciplina, o taekwondo é uma disciplina, isso tudo colabora na formação da pessoa (EC1).

A princípio eu achava que o conhecimento conteudista era muito importante, sabe. E a gente tinha mesmo que se preocupar com a matéria, eu era daquelas professoras que eram chatas mesmo, que cobrava o conteúdo o tempo inteiro. Agora, não acho que é tão importante assim. Eu acho que os outros conhecimentos agregam mais a personalidade, o caráter do que o conteudista. Então, mas isso aí foi só quando eu entrei para o programa, mesmo. É que mudou minha visão em relação ao conteúdo e a importância de somente o conteúdo (EC3).

Eu acho que educar é mais que simplesmente passar a matéria, é passar valores, passar alguma coisa para eles assim. Acho que educar vai também da gente dividir com eles nossa experiência de vida, nós podemos dar conselhos, nós podemos passar alguma coisa pra eles, daquilo que já vivemos. Acho que educação é esse conjunto de boa convivência, de ensino, de respeito, de ambiente saudável para eles, que a gente precisa ter aqui e de confiança que eles passam a ter na gente (EAG4).

Esse entendimento é necessário para a desconstrução de organizações curriculares tradicionais, porém não é suficiente para as mudanças significativas da ação. Considero que a forma também é conteúdo, isso significa que um conhecimento diferenciado ou inovador pode vir a ser enquadrado na mesma moldura tradicional em função da forma como é trabalhado. Se o conteúdo é educativo, a forma como são desenvolvidas as atividades apresentam possibilidades pedagógicas.

As experiências do programa podem legitimar-se apenas como instrucionista, caracterizando, assim, o processo educativo.

Como eu te falei, o objetivo é desmistificar essa coisa do futebol. Eu tento sair do futebol, porque eu acho que se não for aqui, eles não vão vivenciar outros esportes. E vai crescer um menino que não conhece o esporte, sabe. Pode até sair daqui um menino que se interesse por aquilo e crie gosto por outro esporte. Não sei, mas a gente tem que mostrar para eles que tem outras vivências, eles têm que conhecer (EC4).

Por exemplo, eu trabalho para que eles entendam um pouco as regras, que eles consigam ver um jogo e entender o que está acontecendo ali na dinâmica do jogo. Entender o jogo, né? Não é ser um atleta profissional, mas é conseguir visualizar um jogo e saber o que está acontecendo (EC 5).

Porque para mim, para eles conhecerem a realidade do esporte mesmo, deveria ser praticando. Para eles o esporte é só o futebol (EMU4).

Entendo que o caráter instrutivo e informativo é parte do processo de aprendizagem, porém não deve ser o único. O esporte tem aceitação, praticamente, generalizada entre as pessoas e pode caracterizar-se como interesse cultural do lazer⁵⁰. Portanto, os profissionais devem ir além de apresentar outra modalidade esportiva e estimular a prática, pois é preciso contextualizá-la no cenário contemporâneo, buscando atribuir-lhe novos significados e novo olhar sobre ela.

Além disso, há uma concepção de educação que de acordo com Paro (2009), baseia-se numa organização de conhecimentos a serem transmitidos denominados de conteúdos, que são depositados no aluno para serem aprendidos. Entendo que a educação não deve se resumir

⁵⁰ Alves Júnior e Melo (2003) destacam, com ressalvas, que a classificação proposta por Joffre Dumazedier contribui para que profissionais que atuam no âmbito do lazer proponham ações que mobilizem os diversos interesses (físicos, artísticos, manuais, intelectuais, turísticos, sociais).

na instrução, que é oferecimento de aparatos básicos para que o aluno se relacione satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo, pois isso não é suficiente para a aptidão de relacionar-se com o mundo e sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória (GALLO, 2008).

Há trechos nas falas dos sujeitos referidos no contexto da prática que demonstram uma visão da escola como espaço de instrução, de apropriação de conteúdo externo ao aluno.

A escola está para ensinar, ajuda na educação, mas a educação que tinha que vir da família, não vem mais (EC5).

Eu tento passar para eles os ensinamentos, igual converso com meus filhos. É o que estou tentando com meus alunos, mas eu nem falo aluno e falo meus meninos. Essa palavra aluno, eu deixo para a escola regular, eu falo meus meninos Na *Escola Integrada* você pode variar, você pode criar a forma que vai trabalhar, pode escolher o que trabalhar. E na escola regular você tem aquelas regras de dar isso porque seu conteúdo programado foi esse. Aqui não, aqui você trabalha com eles assim. Uma pessoa até me disse que a escola não é integrada (EAG5).

Essa visão contribui para reforçar a escola como espaço de ensino, sugerindo o binarismo de tempo para instrução e tempo para outras possibilidades educativas, o que não compactua com a ideia de escola em tempo integral. Evidencio como um dos fatores que contribui para esse binarismo é a carência de planejamento coletivo que articule todas as ações educativas propostas no ambiente escolar.

Outra coisa que é negativo, para mim, é a falta de vínculo com a escola. A gente não faz parte da escola. A gente não participa das coisas da escola. Aí, a escola fez aniversário e a gente nem participou de nada. Não tem nenhum vínculo, eu nem sei nomes de professores da escola. O mesmo aluno que está aqui é de lá também, o aluno que faz bagunça aqui, faz bagunça lá também. Assim, eles não conhecem o que a gente faz na *Integrada*, a gente nem entra na sala dos professores. A gente faz parte da *Integrada*, mas também faz parte da escola (EAG1).

O planejamento depende. Nós temos três tipos de profissionais. Nós temos o pessoal do Segundo Tempo, eles planejam aqui, eles têm o acompanhamento deles, tudo separado. Nós temos o PIP, que é projeto de intervenção pedagógica, toda sexta-feira eles planejam lá com as acompanhantes deles. Nós temos também, os estagiários de faculdade. Eles também fazem o planejamento na faculdade. Mas, nós temos um caderno de planejamento aqui, que tudo que eles planejam lá, eles têm que me apresentar. Entendeu? (EC1).

Compreendo por meio das entrevistas que mesmo sendo incipiente a aproximação entre as ações pedagógicas exercidas nos tempos diferenciados da jornada escolar, existe a estratégia para relacionar as intervenções a partir da coordenação. Penso que os coordenadores das diversas atividades pedagógicas que acontecem sob a responsabilidade da instituição são responsáveis pela construção do diálogo entre as diferentes propostas de

intervenção. Essa é uma possibilidade de construir vínculos entre as ações educativas e a proposta político-pedagógica da instituição.

Segundo Antunes e Padilha (2010), o planejamento dialógico enfatiza valores culturais e políticos contextualizados e com base numa visão interdisciplinar de ação. A ação de planejar coletivamente significa tomar decisões em conjunto, a partir do conhecimento da realidade e priorizando as aprendizagens e a garantia de direito aos processos educativos qualificados. Um planejamento escolar deve considerar a articulação do saber científico com o saber técnico, cultural, filosófico, artístico (GADOTTI, 2009), sendo a representação de currículo escolar que expresse a realidade local, a cultura e os saberes produzidos socialmente.

Para além desse planejamento, as entrevistas também permitiram perceber que algumas situações levam a uma limitação do planejamento das ações do programa.

E, às vezes, a gente tem que contribuir com a equipe e aí não dá para fazer planejamento, porque outros professores faltam e a gente tem que ajudar (EAG2).

Na verdade o que eu estou fazendo, a gente tem que preparar uma dinâmica diferente pra todas as turmas, porque pode acontecer uma mudança e você ter que pegar outra turma. E não dá para fazer um planejamento do jeito que eu gostaria (EAG4)

Eu não tenho muito tempo para escrever meu planejamento no caderno. E, às vezes, eu tenho que pegar turma porque alguém faltou. Ontem eu fiquei o tempo todo, de manhã e de tarde, com turma (EAG5).

Interpreto que a falta do planejamento da ação, por mais que se considerem as experiências profissionais, aproxima a intervenção à improvisação e imediatismo na resolução dos desafios. Corroboro com Antunes e Padilha (2010) ao definirem que “realizar planos e planejamentos educacionais ou escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade” (p.80).

As situações experienciadas no contexto da prática podem ser promotoras e promulgadoras de novas reflexões e mudanças que serão fortalecidas na expressão e manifestação do coletivo de atores envolvidos diretamente nas ações. Esses sujeitos são fundamentais para anunciarem novas possibilidades e avaliações do Programa Escola Integrada. Barreto e Lopes (2010) relatam que nesse contexto são produzidos efeitos e consequências que interferem na proposta original promovendo mudanças e transformações significativas, pois é nele que a política está sujeita à interpretação e recriação

Nesse sentido, as concepções de educação dos sujeitos da prática podem contribuir para uma reflexão, debate e transformação do uso da ampliação do tempo escolar. No

contexto de produção de texto do Programa Escola Integrada, há direcionamento para a eficiência de resultados ou adaptação da vida urbana (assistência e proteção), porém as concepções expressas pelos sujeitos podem ser ressignificadas e alicerçar novos rumos para a organização dos tempos escolares.

Como eu compreendo a educação: a educação é preparar, mesmo, a pessoa para ela viver na sociedade, para ela entrar no mercado de trabalho, para ela saber conviver socialmente (EC1).

Acho que educação é muito mais que sentar na sala de aula e passar conhecimento. Acho que educação é a vida, mesmo. É viver junto, na medida em que estar com o outro você está educando e sendo educado (EC2).

Sem educação, nenhuma pessoa consegue nada na vida. Eu acho que é fundamental para a formação. Eu penso que, na verdade, hoje em dia os pais estão passando a educação que eles deveriam dar para seus filhos, eles estão passando para a escola (EMU2).

Educação é: a gente vê que muitos meninos não vêm com aquela educação de casa. Não é que a gente vai conseguir mudar tudo que ele traz de casa, mas no momento que eles estão aqui aprendem muito. Tem vez que em casa não recebe nem um bom dia, aí quando a gente dá um bom dia para ele, é um tipo de educação que eles estão recebendo. Aí a gente dá um bom dia, eles abrem aquele sorriso maravilhoso. Educação não é só educar dentro da escola. Na rua, também, ele cumprimentar, sempre respeitando os colegas, os outros meninos (EAG1).

Nas falas dos diversos profissionais que atuam no programa, é possível perceber que as concepções de educação indicam diretrizes para o trabalho, convivência e comportamentos e hábitos. Esses elementos são insuficientes para garantir a educação em sua amplitude, que significa considerar o processo de produção cultural e de constituição de autonomia para o exercício da cidadania. Porém, a expressão dos sujeitos não é o único aspecto que constitui o contexto da prática, ou seja, as questões relacionadas à gestão escolar, à materialidade, à territorialidade também são constituintes, conforme expresso nos trechos abaixo:

Olha, dificuldade, espaço não é adequado. Você pode ver que as salas são pequenas. Eu não posso reclamar muito não, porque esse espaço melhorou demais em vista do outro. Mas, ficou faltando o espaço do esporte (EC1).

Eu, particularmente, não tenho problema algum com a coordenação daqui e com a direção da escola, mas eu já escutei relatos da falta de boa vontade no aproveitamento do espaço da quadra aqui. Às vezes, o espaço da quadra fica sem usar, porque não sentar e dialogar sobre os horários que se tem utilizado a quadra pra gente também poder usar (EC5).

Agora, como negativo eu acho a estrutura do projeto, o projeto em si tem muita coisa que acontece só no papel e não acontece de verdade. É só quem trabalha no projeto ou quem está na escola sabe como é a luta para gente conseguir espaço adequado para as coisas acontecerem mesmo (EMU3).

E o ponto negativo, é a logística do local de dar aula, não só para mim, mas para todas as oficinas. Eu acho que o local é importante, que se o professor não está satisfeito isso reflete no aluno. Aí quando o aluno chega das outras oficinas, às vezes ele chega nervoso. Eu acho que essa coisa de logística tem até haver com o bairro, não é toda comunidade que tem boas estruturas (EAG2).

As entrevistas forneceram pistas para a compreensão de que a escola em tempo integral exige também uma estrutura organizacional e operacional, que potencializa as ações educativas e possibilita condições favoráveis para o posicionamento e comprometimento dos profissionais frente ao programa. Compartilho com Gallo (2008) a ideia de que nas práticas do contexto microssocial o aluno é “levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade” (p.17), ao mesmo tempo em que observa nos sujeitos envolvidos na ação essas mesmas práticas.

O debate conceitual e a construção de ações coletivas é fundamental para materializar no espaço escolar um processo de formação amplo e qualitativamente significativo. Nesse sentido, as concepções de lazer apropriadas pelos sujeitos que executam as ações são importantes para a compreensão do processo educativo.

4.2 – O lazer na *Escola Integrada*: o que pensam os sujeitos da ação?

O lazer carrega marcas da cultura na qual se insere ao mesmo tempo em que pode acionar movimentos e mudanças (PARAÍSO, 2010), dessa forma, as práticas de lazer podem ser produtoras de novos significados para a cultura. Portanto, é necessário considerar as construções conceituais de lazer apropriadas pelos sujeitos que atuam na escola para compreender suas práticas. Paraíso (2010) esclarece, ainda, que as práticas de lazer devem ser miradas como textos culturais e, ao investigá-las, deve-se observar o que é ensinado, preservado e divulgado. Nesse sentido, as práticas são compreendidas como artefatos culturais “divulgadores e produtores de cultura” (p.35).

Marcellino (2010) aponta algumas considerações que julgo serem essenciais para a investigação das ‘leituras’ que os sujeitos da ação fazem do lazer, pois me auxiliam a evidenciar suas interpretações. Para o autor, o lazer pode ser considerado como cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) dos diversos conteúdos culturais, como fomentador de questionamentos referentes à sociedade, como tempo privilegiado para as

vivências e portador de aspectos educativos. O lazer envolve as possibilidades de descanso, divertimento e/ou de desenvolvimento pessoal e social, conforme aponta o autor.

Algumas interpretações dos sujeitos sobre o lazer carregam elementos que indicam as possibilidades desse fenômeno.

Se o programa permite brincar e divertir, tem lazer. Eu acho que proporciona lazer por causa disso. Então, é proporcionar isso para a criança (EAG3).

Eu acho que a partir do momento que chego pra dar uma aula para os alunos, e eles, durante a atividade estão se distraíndo, isso a gente vê até na própria expressão facial, eles rindo, brincando, jogando e tudo mais, é através disto. Quando você monta uma aula, o aluno consegue fazer e ele gosta e participa, ele dá o feedback positivo pra você dizendo que a aula foi bacana, foi boa, que gostou demais, ele se divertiu durante meu trabalho (EC5).

Entendo que as funções de divertimento e descanso permeiam as construções conceituais de lazer, principalmente, por influências e contrapontos do mundo do trabalho e das obrigações. Entretanto, a concepção de lazer fundada somente nesses dois elementos pode torna-se restrita, outras especificidades devem ser contempladas para balizar os processos de intervenção. Alves Júnior e Melo (2003) afirmam que na construção histórica do lazer o descanso e divertimento estiveram presentes, por vezes, como objetivo das reivindicações da classe trabalhadora. O descanso e divertimento podem ter a função, na lógica do trabalho, de recuperação de forças ou compensação e de instrumento de controle, por meio de atividades direcionadas.

Dessa forma, nesta investigação foi possível elencar constructos de lazer relevantes para o entendimento das práticas realizadas.

Mas, eu avalio a *Escola Integrada* como um projeto muito bom, tanto para a sociedade quanto para a educação. Porque ela faz interação com as disciplinas e com o lúdico (EMU2).

O lúdico contribui para a construção das concepções de lazer e sua compreensão revela-se como ponto de referência nas discussões sobre o lazer no contexto brasileiro. No entanto, apesar do uso recorrente do termo associado ao lazer há uma imprecisão de significado com que se utiliza a palavra (MARCELLINO, 1990; BRACHT, 2003).

Gomes (2004) define o lúdico como “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto” (GOMES, 2004, p.145). Bracht (2003) revela que além dos aspectos tempo, atitude, busca do prazer, o caráter lúdico das práticas é uma das características do lazer, apropriado na dimensão da cultura. Nesse

sentido, compreendo que nas ações da *Escola Integrada* pode haver a interação entre o sujeito e a experiência oportunizada nas práticas culturais e suas manifestações (corporal, oral, escrita, artística, gestual, visual), o que caracteriza o lúdico.

Entre os sujeitos entrevistados, há recorrência em formar conceito acerca do lazer a partir da adjetivação da prática como lúdica e prazerosa, conforme depoimentos relacionados abaixo.

Eu acho que a Escola Integrada ensina brincando, ensina de uma forma lúdica. A criança aprende, brincando. Então, ela é mais lazer (EC1)

Lazer é bem complexo. Cada um acha uma coisa. Lazer para mim é simplesmente o que me dá prazer (EC4).

Para mim lazer é tudo que proporciona viver uma coisa diferente, uma coisa que te dá prazer. Se ler dá prazer, é lazer. Se jogar bola é bom, é prazeroso, é lazer para mim. Então tudo aquilo que você faz e você gosta, para mim é lazer (EMU3).

Nesse contexto, é possível perceber o imaginário de que lazer é prazer, tal perspectiva pode empobrecer as potencialidades do lazer, retirando dele a substantivação e torna-o adjetivo de outras dimensões da vida humana. Segundo Alves Júnior e Melo (2003) definir, isoladamente, que lazer é prazer é um equívoco, mesmo que a prática seja prazerosa. Essa adjetivação não constitui uma exclusividade das práticas de lazer e, estas não resultam, necessariamente, nesse sentimento. O desdobramento dessa abordagem pode indicar a caracterização de outras dimensões da vida como práticas de lazer.

No contexto da prática, algumas entrevistas anunciam a relação estreita entre lazer e trabalho.

Lazer é: eu estar produzindo alguma coisa com prazer, com alegria, com satisfação, eu estou no lazer. Aí, a hora que eu estou lá até de madrugada fazendo uma lista, eu já fiquei até duas horas da madrugada, é lazer. Porque eu estou fazendo com prazer, com motivação. Então, é tudo aquilo que eu faço com motivação, com alegria, com prazer, eu creio que é lazer. Às vezes, eu estou capinando, mas é com prazer que faço aquilo, né? Varrendo um passeio, mas com prazer porque quer ver aquilo limpinho. Então lazer é prazer, passa por aí (EC1).

Se o meu trabalho me dá prazer, eu estou num momento de lazer. Eu tenho que me sentir bem. Estar com minha família, lazer para mim é estar com meus sobrinhos porque me dá prazer. E para mim, meu trabalho é lazer. Está sendo bom, está me deixando bem, me dá prazer. Agora, se estiver maçante, não vai ser lazer nunca. Eu sempre fui muito questionada por conta disso, se trabalhar é lazer. Eu respondo que se estiver me fazendo bem, pra mim é lazer (EC4).

Para mim hoje, nesses dois meses que estou aqui, isso é lazer. Pode ser que daqui seis meses ou um ano eu não vou sentir isso, vendo isso como lazer. Mas hoje tem sido lazer, nesses meses que estou aqui, porque tem me dado satisfação de saber que estou acrescentando algo para alguém. Então para mim isso tem sido lazer (EAG5).

Compartilho com Alves Júnior e Melo (2003) o entendimento de que trabalho e lazer apresentam características diferentes. Os dois se constituem como dimensões da vida humana que se relacionam e deveriam proporcionar prazer, mas apresentam especificidades próprias. Marcellino (2006) aponta que o lazer restrito à atitude fortalece a dependência exclusiva da relação sujeito/prática. A partir dessa dimensão individual qualquer atividade que contemple as características de escolha e níveis de satisfação e prazer é tratada como lazer.

Ressalto que as dimensões da vida estão inter-relacionadas dialeticamente na dinâmica social, dificultando a demarcação de fronteiras entre lazer e as obrigações cotidianas. Além disso, a definição de lazer apenas como prazer pode restringir os processos de avaliação das ações, pois limita-se à observação de sensação resultante da prática e à aceitação de determinadas intervenções pedagógicas.

Entretanto, dentre os coordenadores, monitores e agentes culturais entrevistados foi possível identificar interpretações diferenciadas acerca da relação lazer e prazer, indicando o aspecto tempo.

Eu curto muito o que faço. Quando eu posso, entro na quadra com os meninos, eu brinco, eu completo o time, mas sempre levo pro lado mais profissional. É diferente do domingo, fim de semana, pegar minha chuteira e ir para uma quadra e bater bola e brincar com os amigos. Lá eu estou me divertindo, aqui eu tenho outra função, porque no mesmo tempo que estou brincando com eles, eu estou de olho para que eles não briguem, não falem palavrão, não agridam o outro e para que eles aprendam (EC5).

Lazer para mim é quando você deixa tudo o que você faz durante a semana, tipo o trabalho, o estudo. Meu tempo de trabalho e estudo é durante a semana e isso tudo fica para trás, eu largo na sexta-feira e no sábado eu inicio outra coisa. Eu falo: “não, esse é meu tempo de lazer”. É o tempo de eu ficar tranquilo, não pensar em estudo, em trabalho (EMU1).

O aspecto constituinte do lazer é referido por esses sujeitos como um tempo livre/liberado possível para o divertimento, a falta de seriedade em contraposição ao tempo das obrigações (profissional e escolar). Marcellino (2006) afirma que o tempo de lazer não se opõe e, sim, relaciona-se ao tempo das obrigações, sobretudo ao trabalho. Porém, os contrapontos foram identificados nas manifestações dos sujeitos entrevistados.

Eu acho que a Escola Integrada tem vários projetos de lazer. Eu acho que tudo tem seu tempo, se é o tempo de fazer a atividade, tem que fazer a atividade. Se for o tempo de lazer, vamos fazer o lazer. Eu acho que os meninos não estão sabendo separar a hora de fazer um reforço, a hora de fazer uma oficina e a hora de fazer o lazer, não. Eles querem tudo junto, eles acham que a *Escola Integrada* é o momento deles de brincar o tempo inteiro (EMU2).

E eu tenho tentado passar para os meninos aqui, “olha você tem que ver que a sua turma é como se fosse sua família, são seus amigos, não tem motivo para viver em discórdia, porque vocês têm que aproveitar cada momento aqui para se distrair, brincar o máximo, porque daqui a pouco vocês vão lá estudar”. E, aí, não é hora de fazer bagunça, de correr, lá é mais sério (EAG4).

O cuidado necessário à contraposição de lazer e trabalho é o de considerar que processos de alienação podem acontecer nessas esferas. Com isso, o tempo dedicado à atividade de lazer ou trabalho deve propiciar percepções e posicionamentos críticos a respeito dos valores que perpassam essas vivências. Essa argumentação contribui para pensar o espaço da escola como *lócus* de trabalho e de lazer e onde esses elementos podem contribuir para mudanças culturais e, conseqüentemente, propiciar questionamentos sobre a ordem social.

Outro posicionamento interessante nas interpretações dos agentes culturais é o olhar para o tempo da escola como momento de ‘levar a sério’, em oposição ao tempo de distração.

Ocupar o tempo deles com lazer, com jogos, porque aqui não é uma escola igual lá na outra escola. Isso aqui é uma coisa que ele vem para distrair. Distrair as mentes deles (EAG1).

Tem ocupação do tempo dele aqui, sem ficar na rua de bobeira. Então, com a brincadeira a criança descontrai, ela vai divertir, vai ter hora que ela vai poder correr e pular (EAG3).

A *Escola Integrada*, a meu ver, é mais para a convivência dos alunos, porque já tem a convivência do regular que é cheio de regras. Eles têm tempo de cada aula, que tem que estar em cada aula. Aqui são oficinas, eles não estão aqui para aprender (EAG5)

Distrair-se, divertir-se, entreter-se são possibilidades atribuídas ao lazer, essas intenções não impedem que as práticas assumam características pedagógicas e educativas. Não é possível também negar que esses elementos se relacionam às especificidades do universo escolar.

Outra ideia presente nas falas dos sujeitos é a concepção de lazer como atividade ou estratégia de intervenção.

Às vezes, o lazer nem está no planejamento, mas a gente tem que fazer ali na hora. Uma brincadeira que eles gostaram muito foi um circuito de atividades de passar por cima, por baixo, pular, tanto os meninos grandes quanto os pequenos amaram a brincadeira. Acho que foi o maior momento de lazer para eles (EAG2).

E lá dentro da *Escola Integrada*, as atividades, percussão, dança, é uma forma de lazer que tem. E levando o esporte também é uma forma de lazer, a gente pode dar atividade de esporte levando o pega-pega, também, é uma forma de lazer. Se vamos fazer o atletismo, damos o pega-pega saltando as pessoas, então trabalha a corrida e o salto com a ludicidade. Tudo é uma forma de lazer, a *Escola Integrada* é um projeto de lazer (EMU1).

Essa visão limita uma compreensão que considera as atividades de lazer como práticas culturais, ou seja, carregam, também, “um conjunto de valores, normas e princípios que regem a vida em sociedade” (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003, p. 39). Dessa forma, o lazer é representado como processo de participação e produção cultural, suplantando a noção de conteúdo e/ou produto a ser transmitido.

Nas falas dos sujeitos que coordenam as ações do Programa Escola Integrada foi possível identificar diferentes compreensões de lazer, que, às vezes, se interrelacionam ou se contrapõem. Uma ideia comum entre eles é que há um potencial educativo nas vivências possibilitadas pelo programa.

Então, a *Integrada* é uma forma de ensinar sem aquele regulamento ali da escola. Então, ela é mais lazer. Igual quando você faz uma aula passeio, ela é uma aula, o tempo todo o menino está aprendendo e é um lazer. E ele aprende com prazer, porque no lazer ele aprende com prazer. E eu já vi muita mudança, sabe (EC1).

E os meninos têm oportunidade, de entrar num museu, de saber sobre o museu, de saber a importância de estudar a história. Porque no ensino regular ele estuda história, mas ele não consegue visualizar a história. E quando ele vai ao museu e ele pode tocar ele vai ver a história de perto. Então, isto dá uma compreensão muito maior quando ele chega à sala de aula. Quando ele chega à sala de aula e vai ler um livro, pegar a teoria ali, a prática dele ajuda ele entender aquela teoria (EC2).

Como eu te falei o objetivo é desmistificar essa coisa do futebol. Eu tento sair do futebol, porque eu acho que se não for aqui, eles não vão vivenciar outros esportes. E vai crescer um menino que não conhece o esporte, sabe. Pode até sair daqui um menino que se interesse por aquilo e crie gosto por outro esporte. Não sei, mas a gente tem que mostrar para eles que tem outras vivências, eles têm que conhecer (EC4).

A partir desses argumentos, evidencio a importância do aspecto educativo do lazer para uma formação cultural que permita aos envolvidos ampliarem os olhares para o mundo e perceberem-se como sujeitos. Alves Júnior e Melo (2003) reconhecem a necessidade de considerar o duplo processo educativo do lazer, cujos significados são o aproveitamento do potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos (educação pelo lazer) e a configuração do lazer enquanto objeto para o qual as ações são especificadas (educação para o lazer).

Marcellino (1987) ressalta a escola como agência de educação para o lazer na medida em que apresenta um papel preponderante como “mediadora” entre culturas. Nessa perspectiva, compreendo a escola como espaço significativo para o reconhecimento de identidades, apropriação e produção cultural e percebo a relação lazer e educação, nesse universo, por meio da interseção com a cultura.

Por isso, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem isolada. A vivência de lazer não deve se configurar numa possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou no trefismo, cujos efeitos podem direcionar para atividades alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida. O lazer, enquanto processo educativo, exige também outras condições de envolvimento na ação, o que torna possível a constituição do sujeito crítico. A prática educativa deve proporcionar o saber como possibilidade de constituição do sujeito, ou seja, deve dar conta de abordar as identidades, as representações sociais e seus significados.

As práticas educativas de lazer da *Escola Integrada* são apresentadas de forma ampliada pelos seus coordenadores, extrapolando os muros da escola.

Estamos com excursão marcada para vários lugares. E, às vezes, nem os filhos, a gente pode levar. Por exemplo, o zoológico, Inhotim, Parque Ecológico, levamos para a Serra do Cipó, clube. Então, quer dizer, colabora, para incluir esses meninos socialmente. Para eles fazerem parte da sociedade, dessa cidade Belo Horizonte e dos arredores (EC1).

Porque além de você oportunizar aos meninos conhecerem sua própria cidade, os jovens de periferia têm muita dificuldade de ir ao parque central. Muitos dos nossos meninos aqui da periferia não conhecem o parque municipal. Primeiro pela dificuldade de ir, e quando vai só atravessa o parque para ir à região hospitalar. Eles não têm a oportunidade de brincar naqueles brinquedos (EC2).

Mas eu acho que além da possibilidade da aula, eles têm oportunidade de conhecer lugares que eles nunca tiveram oportunidade antes. Ir para um clube, entrar numa piscina, principalmente na nossa regional, que você sabe, é uma regional extremamente pobre, tem meninos que nunca viram uma piscina na vida. Então proporcionar lazer para eles é muito importante também (EC3).

Na perspectiva dos coordenadores as práticas de lazer fomentam oportunidades de conhecer, usufruir e incluir e a cidade assume um caráter educativo. Entendo que a escola e a cidade são esferas públicas de aprendizagem, porém apresentam as especificidades da cultura escolar e urbana. Extrapolando os ‘muros da escola’ sugere redimensionar suas práticas culturais e as relações sociais de uma cultura escolar que seleciona e hierarquiza saberes.

Vago (1996) retrata que, historicamente, a cultura escolar e urbana de Belo Horizonte foram constituídas em dois universos culturais e duas cidades distintas: moderno e antigo, urbano e suburbano. Nesse cenário, há tensão entre as práticas culturais da rua, da cidade e da escola e suas possíveis interpenetrações. Nesse sentido, pensar sobre a cidade e a escola requer debater sobre as relações pedagógicas estabelecidas nesses dois contextos, cujo foco, para além do conhecer e fruir, deve estender-se para o exercício de produção de conhecimento, apropriação e pertencimento à cidade.

Corroboro com Vago (2009) que a escola é “um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre as* culturas” (p.26) e possui uma organização própria. E, entendo que a escola, em sua peculiaridade, relaciona-se com outras esferas formativas na dinâmica social. Nesta investigação, essa relação se materializa nas ações propostas pelo Programa Escola Integrada. Assim, compreendo que é necessário analisar e compreender as condições de transformação da educação e lazer, imbricadas nos limites e potencialidades do programa

4.3 – A interface lazer e educação: um caminho possível

O intuito de entender as relações estabelecidas entre lazer e educação no Programa Escola Integrada direciona meu olhar para as concepções que permeiam as práticas pedagógicas e, a partir daí, compreender a lógica que legitima as vivências proporcionadas. Entendo que a escola e seus programas se relacionam com as dinâmicas sociais e que por meio deles os sujeitos podem construir formas de relacionar-se com o mundo e produzir significados. No caso da escola em tempo integral, assumo como princípio que

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão de conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (GALLO, 2008, p. 17).

Nesse sentido, é necessário compreender como os sujeitos que atuam na *Escola Integrada* percebem o programa e sua função, pois é o indicador de qual educação e lazer julgam essenciais para a formação dos alunos. Visto que essa política é também resultante das concepções que se estabelecem no diálogo entre a teoria e a prática, assim como entre o imaginário e a realidade (CAVALIERE, 1999). Desse modo, identifico funções atribuídas ao programa nos trechos abaixo, que podem inspirar as experiências concretizadas.

E com isso contribui com a paz. Porque os meninos tendo essas oportunidades, esse acolhimento que a gente dá para eles, às vezes, evitam muitas coisas. Às vezes, estão em casa, a mãe está em casa, está impaciente e trata-os mal. Ou, às vezes, a mãe sai para trabalhar eles ficam na rua. Então, eu acho, assim, é um ganho muito grande para a comunidade (EC1).

Não vou falar momento de lazer, mas seria uma segunda oportunidade para os meninos não estarem na rua fazendo outras coisas. Poderiam estar na rua fazendo outros tipos de coisas, mas na *Integrada* estariam fazendo oficinas. Estariam

conhecendo outras realidades das coisas. Por mais que eles não gostem de certas coisas, mas ali estariam tendo vivências (EMU4).

Aqui funciona como um espaço onde o pai pode deixar o filho e ter a tranquilidade de saber que ele vai ser vigiado, orientado, que não vai estar solto e sozinho. Ele sai para trabalhar, fica fora oito horas, mas sabe que o filho está aqui. (EAG5).

No contexto apresentado, um apontamento interessante na compreensão dos entrevistados sobre o programa está relacionado ao cuidado e proteção das crianças e jovens atendidos. Por certo, na dinâmica social a escola sofre influências que afetam seu papel educativo, porém considerar os problemas presente no contexto social não significa eliminá-los por meio da escola em tempo integral. Cavaliere (1999) aponta que no caso de famílias de classe economicamente desfavorecidas são aumentadas suas necessidades e expectativas em relação à escola pública. As mudanças de costumes e valores, a reorganização familiar, disseminação do trabalho feminino contribuem para aumentar as dificuldades no exercício do papel educativo. Portanto, é preciso analisar se a ampliação da função da escola significa “reforçar o controle social, ou dependendo de como se organize e também de sua tradução curricular, servir ao desenvolvimento democrático e aos interesses de emancipação.” (p.117).

É essencial uma formação política dos sujeitos que incite uma postura crítica frente aos desafios sociais. Gadotti (2009) aponta que não basta matricular o público pobre na escola (inclusão), é preciso incluir sua cultura, seus desejos e projetos de vida. Assim, a educação deve formar para e pela cidadania, promover o exercício dos direitos, abrindo espaços para a participação e formação política e social.

No caso da *Escola Integrada*, assumir que a educação e o lazer têm a finalidade exclusiva ou primordial de manter os alunos incluídos socialmente determina uma estratégia de embate de problemas sociais, porém esse fim não pode mascarar ou encobrir as causas das mazelas sociais. A ação coordenada e executada pelos sujeitos da pesquisa deve refletir uma perspectiva política, que transcende o cuidar e assistir no caminho da conquista e garantia de direitos.

Demo (2011) afirma que embora a assistência seja necessária para a garantia da sobrevivência, é insuficiente. É possível pensar em “políticas emancipatórias, que unam inserção ao mercado e ao mundo da cidadania organizada” (p.74). Compartilho com o autor a visão de que a ‘pobreza material’ não é mal menor, porém a ‘pobreza política’ possui uma face “comprometedora e destrutiva” (p.19).

Assim, compreendo que a análise da ação educativa na *Escola Integrada*, executada pelos coordenadores PST, monitores universitários e agentes culturais, dá pista da constituição política dessa prática.

A gente perceber os limites, obedecer as regras que são impostas. Certas ou erradas na percepção da pessoa, mas são impostas pela sociedade. E, infelizmente, a gente tem que cumprir as regras colocadas, seja no município, seja no Estado, em qualquer lugar. Isto tudo para mim é educação. Então, os meninos estarem aqui comigo, estarem na educação física escolar, eu estou educando-os a terem regras e cumprirem regras lá na frente, a cumprir os limites. A aprender a ganhar ou a perder, a não ser sempre o primeiro, ser maleável, a conversar e chegar num meio termo (EC4).

O esporte eu não posso classificar como lazer. Seria então sair da rotina, não estabelecer regras, entendeu? Por isso, eu acho que o esporte não é lazer. Para mim o esporte em si tem regras, tem teoria (EMU4).

Então enquanto eles passeiam, nós também estamos educando, estamos trabalhando essas ações educativas. Em cada passeio eles aprendem limites, eles aprendem regras, eles aprendem normas, aprendem valores, aprendem sobre tudo um pouco (EAG4).

Segundo Gallo (2008), a educação sempre esteve permeada pelos mecanismos de controle, e a disciplinarização indica tanto o controle sobre o aprendizado “o quê, quando, quanto e como o aluno aprende” (p.20), quanto o domínio sobre o próprio aluno. O lazer, em sua constituição histórica, também esteve marcado por ajustamento dos sujeitos à conduta posta por regras institucionais (escola, família, trabalho, mercado, mídia) (GOMES e PINTO, 2009). Essas concepções articulam o aprendizado ao domínio, ou seja, as práticas são impostas e carregam valores determinados por quem detém o poder.

Dessa forma, é possível inferir que a escola em tempo integral necessita desconstruir, além da hierarquização de saberes científicos (denominados disciplina curricular), precisa discutir as questões que se relacionam ao poder. Nesse caso, a disciplina diz respeito à aprendizagem e também ao comportamento, “disciplinar o aluno é também fazer com ele perceba seu lugar social” (GALLO, 2008, p.20). Desse modo, as práticas sociais e culturais podem refletir uma tradição alienante e/ou produzir uma cultura política, necessária à construção de uma política cultural. Para tal, os discursos coercitivos dos sujeitos devem ser desconstruídos e suas ações devem refletir uma mediação no campo da cultura, assim, a “política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social” (MELO, 2006, p. 23).

Giroux (1992) retrata que uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia que esteja atenta às histórias, sonhos e experiências que os alunos inscrevem na escola. E somente por essas formas subjetivas os educadores

Poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engajem a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem significados que legitimam formas específicas de vida (p. 96).

Nessa circunstância, é preciso ressaltar que é por meio das experiências articuladas à transmissão/instrução, fruição e produção de cultura que educação e lazer tornam-se constituintes dos sujeitos capazes de pensar e intervir no seu entorno e na dinâmica social. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados que atuam na *Escola Integrada* levam para o programa uma concepção de educação e lazer, cuja dimensão pode ser reformulada naquele espaço. Nele é possível uma interferência de uma cultura escolar tradicional ou de acepções construídas a partir das experiências em projetos sociais.

Considero educação e lazer como fenômenos que apresentam especificidades e confluências que dependem dos interesses a que são submetidos, ou seja, educação e lazer: o quê? Por quê? Para quê? Para quem? Como?

O programa pesquisado apresenta, no contexto da prática, interfaces entre lazer e educação no universo da cultura. Compreender essa relação é necessário para ressignificar as práticas do programa, o qual pode sinalizar para o caráter de ‘aluno em tempo integral’ ou a simplificação do tempo a partir da ocupação com atividades em si. Enquanto princípio norteador de currículo escolar, a educação e lazer concebidos somente a partir da categoria tempo podem se configurar como ocupação integral do tempo do aluno. Em suma, a escola em tempo integral precisa ser entendida como uma política pública e não como um projeto especial, pois este não garante a universalização, democratização e desenvolvimento de todos os sujeitos do interior da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurei compreender as concepções de lazer e educação que permeiam os documentos referentes ao Programa Escola Integrada e as ações efetivadas por atores externos à estrutura organizacional da escola. Tracei os processos históricos, políticos e culturais que condicionam as políticas educacional, ressaltando os contextos de influência, da produção de textos e das práticas da política Escola Integrada. A análise fundamentada no Ciclo de políticas apresentou instrumentos para uma abordagem crítica da trajetória política, a busca de princípios explicativos para os objetos lazer e educação pesquisados e interpretação das práticas cotidianas, a partir da manifestação dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do programa.

Retomando os questionamentos iniciais que originaram a pesquisa, percebo que em relação às concepções de educação nos documentos da *Escola Integrada*, há indicativos de uma influência do sistema econômico e global. O desenvolvimento qualitativo da educação está atrelado a um sistema de metas, estabelecendo parâmetros de eficiência/eficácia e resultados e perseguindo maior valor no indicador/IDEB. Portanto, o programa apresenta-se como estratégia para alcançar tais metas, visto que fundamenta-se no Programa Mais Educação, introduzido pelo PDE.

Os documentos da *Escola Integrada* anunciam também a garantia do acesso e permanência das crianças e jovens na escola, porém interpreto que a educação não apresenta-se como direito. Parto do princípio de que apesar desses aspectos constituírem o direito à educação, são insuficientes para defini-la como tal. É necessário também ampliar para a universalização e a qualidade das aprendizagens, possibilitando uma formação, de fato, integral.

O Programa Escola Integrada da Escola Sonho, no desafio de melhorar a qualidade de ensino, deixa algumas lacunas acerca do atendimento aos estudantes, da interação com a proposta político-pedagógica da escola e ao desafio do trabalho docente. A primeira lacuna diz respeito ao atendimento de alguns e não todos os alunos da escola, o que reforça a visão de programa com foco específico e não de política que garanta os direitos a todos os cidadãos do universo escolar. A segunda, refere-se ao princípio da integralidade parcialmente concebido no programa. E, finalmente, o desafio do trabalho docente representado nos programas de responsabilidade da instituição escolar.

Nesse sentido, a integralidade é uma categoria que possibilitou analisar os constructos referentes à educação, pois permeia tanto a noção de aprendizagens/vivências para além do espaço escolar, quanto o currículo materializado nas ações educativas. Dessa forma, meu entendimento é que ainda há lacunas no que se refere à articulação das experiências proporcionadas com a amplitude da integração possível numa escola em tempo integral. Há uma valorização da escola como espaço de educação instrutiva na qual o conteúdo e a informação são priorizados e a determinação do Programa Escola Integrada como *lócus* das práticas culturais, construindo a ideia de funções diferenciadas para cada um deles. Interpreto que essa abordagem conceitual é reflexo do modelo de tempo escolar integral adotado na constituição da *Escola Integrada*, que é de atividades complementares no contraturno. Essa tendência parece ser o legado do pensamento de Anísio Teixeira concretizado nas Escolas-Classe e Escolas-Parque, e assim, é preciso refletir se a organização curricular nesses moldes contribui para o desenvolvimento processos educativos que garantem a educação democrática e emancipatória. Do contrário, essa tendência pode assumir práticas tradicionais que dificultam perceber a escola como local das culturas, da produção cultural e da formação cultural. Então, por onde caminha a formação integral? É preciso que a integralidade seja o eixo norteador da construção do currículo escolar e, assim, promover o desenvolvimento/produção de conhecimentos articulados à formação cultural, por meio de processos educativos que extrapolem os muros da escola.

No processo de escolarização, a *Escola Integrada* apresenta-se como possibilidade de organização do tempo escolar integral, ou seja, delimita um rol de atividades culturais contempladas no contraturno. Essas práticas definidas a partir dos macrocampos estabelecidos no Programa Mais Educação, podem assumir os contornos da organização escolar representada por uma lista de conteúdos/oficinas. Desse modo, a ação educativa, ou seja, os procedimentos, estratégias de intervenção e avaliação refletem uma concepção de educação e lazer restrita. Nesse sentido é necessário ampliar a visão de lazer e educação, para além do prazer, divertimento, instrução, construindo práticas educativas que não se restrinjam a produtos finais a serem consumidos.

No Programa Escola Integrada o lazer é apresentado sob caráter duplamente educativo, ou seja, é tratado como meio e objeto de educação. Compreendo que o tratamento do lazer como um campo de intervenção pedagógica constitui essas duas possibilidades e é na combinação entre elas que é construído um processo educativo pautado no desenvolvimento pessoal e social. As vivências possibilitadas no contraturno, identificadas como práticas de

lazer não devem ficar restritas ao tempo ampliado caracterizado como disponível e/ou desocupado das obrigações do ensino escolarizado.

Ressalto que os projetos e programas, mesmo quando não são executados por professores, devem ser discutidos, (re)construídos e avaliados nos espaços democráticos da escola que possibilitam dialogar sobre a proposta pedagógica e as práticas inseridas no contexto. Isso também propicia que as concepções que fundamentam os projetos e programas sejam conhecidas e (re)dimensionadas de acordo com o projeto de sujeito e sociedade articulados na escola. Afinal, penso que a ampliação das experiências socioculturais deve ser uma preposição das ações educativas que são desenvolvidas em todas as modalidades e níveis de ensino, ou seja, que reflita a prática pedagógica da escola. Porém, se há um programa específico para dar conta dessas experiências, então, que contemple a participação de todos e estabeleça vínculos com o projeto maior da escola. A ideia é de que a partir dos novos tempos, espaços e conhecimentos as aprendizagens sejam ressignificadas.

As concepções de educação e lazer apropriadas pelo Programa Escola Integrada indicam características funcionalistas, as quais não considero como negativas. Porém, essa lógica não deve ser exclusivamente norteadora das práticas, é necessário que a compreensão de lazer e educação tangencie a função social de produção cultural e espaço de convivências das culturas. As concepções de lazer e educação podem orientar processos educativos de conservação ou inovação, considerando os sujeitos (alunos e profissionais) como agentes sociais.

Ademais, a *Escola Integrada* insere-se numa proposta do *Mais Educação* que discorre sobre diminuição das desigualdades educacionais e valorização da diversidade cultural, enfatizando o tempo integral. Porém, o atendimento prioritário às áreas de vulnerabilidade social indica uma ação relacionada às consequências da pobreza e à proteção/cuidado aos alunos atendidos. Essa perspectiva pode incluí-los na margem, ou seja, enfraquece as possibilidades de tornarem-se protagonistas das e nas experiências. Se há exigência na melhoria do nível qualitativo da educação seria necessário um conjunto de medidas de apoio de vários setores públicos, amenizando para escola pública essa função de assistir.

Ainda que o Programa Escola Integrada apoie-se no indicador de vulnerabilidade social, o tempo ampliado é tratado como condição essencial para a organização de um currículo que pretende integrar diversas dimensões formadoras. Dessa forma, a análise das ações educativas assentou-se na visão de currículo vinculado à cultura, ou currículo intertranscultural (ANTUNES e PADILHA, 2010), que transcende a ideia de disciplina e tema. Vincular cultura e currículo exige repensar a estrutura organizacional da escola e

problematizar seus processos educativos, permitindo interações e diálogos entre as aprendizagens que acontecem nos seus diferentes tempos. Assim, não é possível pensar o programa como um conjunto de procedimento burocrático a ser cumprido, é necessário também pensar os processos formativos dos sujeitos envolvidos na ação.

O foco percebido nas falas dos entrevistados no que se refere à *Escola Integrada* diz respeito a dimensão do cuidado e assistência proporcionados pelo programa. Por meio de algumas manifestações dos sujeitos é possível traçar uma relação dicotômica da escola como espaço de instrução e o programa local de proteção. Os sujeitos investigados manifestam uma ênfase na proteção e cuidado e no oferecimento de oportunidades de vivências que são cerceadas pelas condições precárias das famílias dos alunos atendidos. Esses elementos são trazidos no texto da política e refletem na ação, então, é necessário pensar em que medida as práticas do programa contribuem para reduzir as desigualdades educacionais.

Minhas reflexões dão conta de que a escola ao ter suas funções ampliadas e reconhecendo as relações dialéticas de lazer e educação pode trilhar o caminho do controle social e/ou do desenvolvimento democrático e emancipatório, podendo contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais e culturais. Para que a *Escola Integrada* trilhe o caminho do desenvolvimento é preciso desconstruir a ideia de que os alunos devem ser guarnecidos dessas experiências servidas a eles. A lógica deve ser a de que os envolvidos no programa são sujeitos sócio-histórico-culturais e, portanto, protagonizam os processos de construção de aprendizagens.

As concepções de educação manifestadas pelos sujeitos entrevistados demonstram que ainda há incongruências na organização curricular da escola. Ao mesmo tempo que entendem que as práticas culturais fazem parte do campo do currículo escolar, reforçam o caráter instrutivo do ensino, reduzindo a este último o constructo sobre educação. Assim, a escola é visionada como espaço de instrução e o programa como terreno onde acontecem as ações prazerosas, voltadas para o cuidado, convivência e a mudança de hábitos e comportamentos das crianças e jovens atendidos e tais ações são parcialmente direcionadas para o princípio da integralidade. Essa análise não intenta desqualificar as ações educativas, mas refletir sobre a *Escola Integrada* enquanto uma política educacional.

A prática não pode ser responsabilizada pelos “problemas” do programa, pois eles também são constituídos nos processos de formação da política. Com isso, não tenho intenção de defender as “más práticas”, mas apontar que a ‘trajetória política’ deve ser considerada numa análise educacional. É preciso o debate sobre as práticas instrucionistas, ainda isoladamente, presentes nas instituições escolares e o enfrentamento do desafio da valorização

e qualificação das escolas públicas, dos professores (independente do modelo de ampliação de tempo assumido) e dos demais profissionais que compõem essa esfera.

É nesse cenário que as ações são planejadas, as práticas de lazer vivenciadas e as concepções manifestadas por todos os envolvidos na *Escola Integrada*. Os sujeitos da investigação concebem o lazer como um tempo de descanso, divertimento e como prazer. No imaginário dos entrevistados, o lazer assume a característica de sentimento quando as práticas proporcionam alegria e de tempo quando refletem momento livre/liberado para o descanso, divertimento e falta de seriedade. Portanto, interpreto que o lazer é idealizado pelos atores pesquisados na dimensão da atitude e tempo, em confluência ou contraponto à noção de trabalho. Assim, penso este estudo contribui, também, para evidenciar o lazer no Programa Escola Integrada para que os processos de formação dos sujeitos que nele atuam sejam embasados numa abordagem crítica. Dessa forma, compreendo que as ações educativas planejadas e executadas pelos sujeitos investigados precisam ser redimensionadas e refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da e na cultura, além das possibilidades de divertir e alegrar.

Desse modo, interpreto que a estrutura organizacional da escola, ou seja, a diversidade de profissionais, seus referenciais curriculares, sua posição político-cultural e as interfaces que constitui na dinâmica social, podem contribuir com aprendizagens significativas para a compreensão realidade. Entendo que a escola e o lazer inseridos numa dinâmica social moderna não são detentores e redutores das mudanças desejadas, mas podem impulsioná-las. Para tal, entendo ser preciso refletir, junto aos envolvidos no programa, as concepções e objetivos das ações educativas, visto que a análise mostra uma linha tênue na qual, entre os contextos de produção de texto e de prática, perde-se o foco da qualidade da educação em meio a outras funções.

Penso que é preciso que os objetivos estabelecidos em prol da qualidade tenham expressão no trabalho efetivo da escola e estejam de acordo com sua realidade. Assim, é necessário que o trabalho pedagógico se assente no que é preciso para uma formação qualificada. Na *Escola Integrada*, por meio das concepções de lazer e educação investigadas no contexto da prática, há indicativo de que a ação pedagógica se volta para a socialização, disciplinamento e controle e para tornar o tempo integral prazeroso. Em que medida esses objetivos contribuem para a ‘formação integral’ e qualificação dos processos de aprendizagem?

O Programa Escola Integrada como uma estratégia de intervenção deveria ser resultado de uma ação coletiva, por isso a importância da participação efetiva no seu

planejamento. Os sujeitos das ações do programa, os professores e demais integrantes da escola devem compor os fóruns democráticos escolares para que as propostas político-pedagógicas sejam discutidas e (re)construídas coletivamente, integrando a comunidade escolar nesse processo. Esse é um dos aspectos da integralidade que não deve ser entendida, somente, como possibilidade de reconhecer o entorno da escola ou outros equipamentos públicos da cidade. Não havendo de fato uma apropriação da integralidade, no sentido amplo, é possível inferir que a escola pública alonga seu tempo para compensar e assistir os alunos desprovidos.

O caminho trilhado nesta pesquisa orientava para o encontro do ‘achado’ manifestado nas concepções de lazer e educação no Programa Escola Integrada, porém ao longo do percurso a realidade apresentada na Escola Sonho evidenciou que, no limite comum a esses dois campos, surgem elementos necessários ao debate sobre a escola em tempo integral. Este termo foi apropriado devido o entendimento de que tratar de educação integral é redundância, pois a educação é integral em sua amplitude. Assim, a escola como uma das esferas públicas de aprendizagem assume a educação, e conseqüentemente, amplia sua jornada para dar conta da dimensão do fenômeno. Então, constitui-se no termo escola em tempo integral, no qual a dimensão do tempo é suplantada pela amplitude da educação.

A análise contida nesta investigação aponta que o Programa Escola Integrada aproxima-se da lógica de ‘aluno em tempo integral’. No contexto da prática, o tempo integral é interpretado como possibilidade de ‘oferecer’ aos alunos participantes uma vivência diferenciada e distante do contexto da escola ‘regular’. Porém, as vivências de lazer na *Escola Integrada* também podem ser pensadas como esferas de formação e tratadas como espaços pedagógicos. Os artefatos culturais possibilitam aprendizagens a respeito das representações de mundo, de sociedade, de sujeito e expõem em nosso cotidiano um conjunto de valores, de saberes, de formas de conviver ensinados por eles.

Nesse sentido, compreendo que evidenciar as concepções de lazer e educação e suas interfaces não direciona para um ajustamento da política, e sim para a reflexão da complexidade desses fenômenos e, então, encontrar caminhos para estabelecer outra ordem. Entendo que este estudo pode fundamentar a ação prática para todos da escola, que no caso investigado, atuam em condições desafiadoras.

Na construção deste estudo, enfatizo que para que as ações resultem em intervenções críticas é preciso que o processo de formação profissional seja pautado em princípios que reflitam politicamente, intelectualmente, cientificamente e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural. Considerando também que a história de

vida do sujeito/ator social é importante para refletir as e nas ações educativas do programa. Desse modo, a formação dos sujeitos envolvidos na *Escola Integrada* deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política e intelectual.

O processo de intervenção deve possibilitar a ampliação do capital cultural, numa perspectiva de estabelecer uma cultura política. As propostas de ação no âmbito do lazer que concebem a cultura permitem (re)construir, (re)dimensionar significados recebidos ou produzidos por uma sociedade; cuja relevância é o enfrentamento e o debate sobre a construção do lazer, educação e escola desejada.

No percurso desta pesquisa, deparei-me com questões que sugerem desafios para novos estudos e, assim, faço os apontamentos para os possíveis desdobramentos desta investigação: os significados que são atribuídos ao lazer e educação no Programa Escola Integrada pelos pais, alunos e professores; a representação do lazer na efetividade da política; a constituição das relações público e privado na formulação das políticas/programas que interferem nas esferas públicas de aprendizagem (lazer e escola) e seus impactos; a precarização do trabalho em meio às funções atribuídas à escola; os ‘modos de endereçamento’ das políticas educacionais e de lazer. Neste estudo, o lazer e educação foram entendidos como prática social ou produção cultural e suas interfaces compreendidas como fomentadoras do debate sobre a cultura escolar, ou seja, sua forma, seu currículo, sua cultura material, seus sujeitos. Assim, é preciso redimensionar o lazer e educação para além do ‘ensinado a pensar e praticar’ para seguir em frente enquanto educador ao encontro do ‘achado’.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S.H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES; SANTOS; COIMBRA. **Política social e combate à pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

ALVES JÚNIOR, E.D.; MELO, V.A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

AMARAL, A.L. As Políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. **Estudos em Avaliação Educacional**. [online]. 2002, n.26, pp. 15-30. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-68312002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 68 p.

ANTUNES, A.; PADILHA, P.R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 123p.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas Campinas: Papirus, 1999. p.131-164.

ARROYO, M.G. O direito ao tempo de escola. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, n.65, p.3-10, maio, 1988.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. vol. 6, n.2, p. 10-32, Jul/Dez., 2006.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.

_____. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas In: BALL, S. **Education reform a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, Buckingham, 1994. p.14-27.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.J. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.78-99.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, 2002.

_____. **Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em 10/11/2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BARRETO, E. A; LOPES, A.C. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004) **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 139-148, jul.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada.** Disponível em <http://www.portal.pbh.gov.br> Acesso em 03/04/2010.

BETHELL, L. Política no Brasil: de eleições sem democracia a democracia sem cidadania. In: BETHELL, L. (org.) **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 9-43.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOTO, C. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação.** Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez.2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495>

BOURDIEU,P. e PASSERON,J.C. Capital cultural e comunicação pedagógica In: BOURDIEU,P. e PASSERON,J.C. **A Reprodução Elementos para uma teoria do sistema de ensino.**Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BOURDIEU,P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA,M.A.e CATANI,A. (org.) **Escritos da Educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.. p.73-79.

BOURDIEU,P. A Escola conservadora:desigualdades frente à escola e à cultura. In:NOGUEIRA,M.A. e CATANI,A.(org.) **Escritos da Educação.**9 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007b .p.40-64.

BOURDIEU,P; CHAMPAGNE,P. Os excluídos do interior. In:NOGUEIRA,M.A. e CATANI,A. (org.) **Escritos da Educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.217-227.

BRACHT, W. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L.e ISAYAMA, H.F. (orgs.) **Lazer, Recreação e Educação Física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.147-172.

BRAMANTE,A.C. Lazer: concepções e significados. **Licere,** Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-17, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 8ª ed. São Paulo: Saraiva,1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: SECAD, 2008.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

CAMARGO, L.O.L. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.28-36, 1998.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARDOSO, N. F. **As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas**. 2012. 267 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002.135p.

CARNOY, M. e LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo, Cortez, 1993.

CARVALHO, L. M. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.183-206.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAVALIERE, A.M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C.C. (org.) **Educação Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p.41-52.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A.F.B.(org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p.115-129.

_____. Educação integral uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81 - Especial, p. 247-270, dez.2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, v.9, n.23, São Paulo, Jan/abr, p.71-84, 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid= S0103-40111995000100006&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40111995000100006&script=sci_arttext) Acesso em 10/03/2011

COELHO, J.S. Escola integrada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

COELHO,L.M.C.C e PORTILHO,D.B. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO,L.M.C.C. (org) **Educação Integral: estudos e experiências em processo**.Petrópolis: FAPERJ, 2009. p.89-99.

COORDENAÇÃO ESCOLA INTEGRADA Arranjos Educacionais possíveis para a Educação Integral. **Salto para o futuro**, Ano XVIII, boletim13, p-26-29; Agosto de 2008.

CUNHA, D. Regime de escolas em tempo integral. In: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Políticas Públicas de Educação e Desigualdade In: FÉRES,M.J. et.al **Textos Complementares para Formação de Gestores**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008.

DALBERIO, M.C.B. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DALLA POZZA, D. F; REGINATO, G.D. O discurso da responsabilidade social: análise da produção noticiosa da Fundação Itaú Social. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, XIII, Chapecó, SC, 2012, p.1-15. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0545-1.pdf>

DEBORTOLI, J.A.O.. Brincadeira. In: GOMES, C.L. (org.). **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.19-24.

DEMO, P. **Pensando a educação: inovações e experiências educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2011.

DEROUE, J.L. Justiça social e educação. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

DIAS, R.E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, jul 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>

DUSO, A.P. e SUDBRACK, E.M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – interfaces possíveis. **Vivência**. v. 6, n. 11, p. 65-80, out, 2010.

FARIA FILHO, L.M. e VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p.19-35. Maio/Jun/Jul/Ago, 2000.

FERNANDES, D.C.; HELAL, D.H. Ação afirmativa na Educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERREIRA, E.B. e POCHMANN, M. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.239-260.

FLEURY, S. Políticas sociais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação integral**. Disponível em: <http://ww2.itaub.com.br/itausocial/site_fundacao/EducacaoIntegral/Default.aspx>. Acesso em: 16/05/2010.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações e, processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. ; GARCIA, R. L.(orgs), **S.O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p 15-35.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GIROUX, H.. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.83-100.

GIROUX H. **Pedagogia Radical subsídios**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

GOMES, C.L. Lazer – concepções. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a, p.119-126.

GOMES, C.L. Lazer – Ocorrência histórica. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, p.133-140.

GOMES, C.L. Lúdico. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c, p.141-146.

GOMES, C.L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, C.L. e MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos possibilidades de pesquisa. **Movimento**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2003.

GOMES, C.L. e PINTO, L. Lazer no Brasil: O lazer no Brasil:Analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas.In: GOMES,C; OSORIO,E.; PINTO,L. e ELIZALDE,R. (orgs) **Lazer na América Latina/Tiempo Libre, ocio y recreación em Lamericalatina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.67-122.

GONÇALVES,N.G. e GONÇALVES, S.A. **Pierre Bourdieu educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUARÁ, I.M..F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr, 2009.

HÖFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. ano XXI, nº 55, novembro/2001 p.30-41.

ISAYAMA,H.F. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do Lazer: a Perspectiva da Animação Cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr./jun. 2009.

_____. Um olhar sobre a formação profissional no lazer. **Licere**. Belo Horizonte, v.8, n.1, p.11-19, jun, 2005.

_____. O profissional da Educação Física como intelectual:atuação no âmbito do Lazer. In MARCELLINO,N.C. **Formação e desenvolvimento de pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas: Papirus, 2003. p.59-80.

_____. Formação profissional. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.93-96.

_____. .Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In ISAYAMA,H.F (org.) **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional**. Esporte. Campinas: Papirus, 2010. p.9-25.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F.B.(org.). **Currículo: políticas e práticas** Campinas, SP: Papirus,1999. p.165-183.

KRAMER,S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, n. 42, p. 54-62, agosto, 1982.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p.37-55.

LIMA, N.V. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**.Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LDBEN. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9399.htm Acesso em 28 /04/2010.

MACHADO, L. Capital humano. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAINARDES,J. e MARCONDES,M.I. Entrevista com Stephen Ball:um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MARCASSA,L. Lazer-Educação. In: GOMES, C.L. (org.). **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.126-133.

MARCELLINO,N.C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.37-43,1998.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**.Campinas: Papirus, 1987.

_____. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: Marcellino, N.C. (org.) **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.11-26.

_____. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In ISAYAMA,H.F (org.) **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional**. Esporte. Campinas: Papirus, 2010. p. 9-25.

MARTINS, A. M. A política do conhecimento: identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, C. (org.) **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999. p.71-100.

MATTELART, A. e NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social In: MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, CP.III, p. 57-114.

MAURÍCIO, L. V.; RIBETTO, A. (org). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr., 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf>. Acesso em 26/09/2010.

MAURÍCIO, L.V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L.V. (org.) Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MEC. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf Acesso em 28/04/2011.

_____. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2011_escola_integral.pdf. Acesso em 28/04/2012.

_____. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2012_escola_integral.pdf. Acesso em 04/01/2013.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira- mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (relatório) (2007-2009)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817>. Acesso em 20/04/2010.

MELO, V.A. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. V.A. Animação Cultural. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 12-15.

_____. V.A. Conteúdos Culturais. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 51-54.

MENEZES, J.S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L.M.C.C.(org) **Educação Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MILNER, A. Estudos Culturais. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Botempo, 2007. p.420-427.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível In: MOLL, J.(org.) **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social CENPEC, 2011.

_____. Conceitos e pressupostos o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Salto Para o Futuro**. Educação Integral Ano XVIII boletim 13, Agosto, 2008

MORAES, M.C.e VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões fundamentais da educação).

MORAES, J.D. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L.M.C.C.(org) **Educação Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p.21-39.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. Currículo, Conhecimento e Sociedade. In: MOREIRA, A.F.B. e ARROYO, M.G. (coord.). **Indagações sobre Currículo** (versão preliminar). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov, 2006.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. n.18, set/out/Nov/dez, 2001, p.65-81. Disponível em <http://WWW.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>

_____. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez, 2000.

NOGUEIRA, C.M.M. e NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abr, 2002 p.15-36.

_____. **Bourdieu e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M.A. Capital cultural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010c. CDROM.

OLIVEIRA, A.F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didáticas. In: OLIVEIRA, A.F. (org.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010b. p. 93-99.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo a política de estado: sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr, jun, 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PAGNI, P.A. **Anísio Teixeira Experiência reflexiva e projeto democrático a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARAÍSO, M.A. Currículo e formação profissional em lazer In ISAYAMA,H.F (org.) **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional. Esporte**. Campinas: Papyrus, 2010, p.27-58.

PARO.V.H. Educação Integral em tempo integral:uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO,L.M.C.C.(org) **Educação Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p.13-20.

_____. Transformação social e educação escolar. In: PARO.V.H. (org.) **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. 14. ed. p.81-122.

PETITAT, A. O surgimento dos sistemas escolares estatais: premissas e condições. In: PETITAT, A (org.) **Produção da escola, produção da sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.141-169.

PINTO, L. M. Lazer e Educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, N.C. (org.) **Lazer e sociedade múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p.45-61.

PINTO,L.M. Lazer:concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-27, 1998.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Plano Estratégico de Belo Horizonte 2010-2030** Disponível em http://www.bhmetasresultados.com.br/sites/all/themes/metaspdf/planejamento_2030.pdf. Acesso em 28/07/11.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural proposta político-pedagógica da Rede municipal de Educação de Belo Horizonte**. 3 ed. Belo Horizonte, 2002.

REIS, J. C. Brasilidades mil. In: ARREGUY, C. (org). **Pensar Brasil**. Belo Horizonte: Editora C/Arte: 2000.

REQUIXA, R.. As dimensões do lazer. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**. n. 45, p. 54-76, 1980.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F.(org.) **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 2011. p.173-180 . Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.

RIBEIRO, S.P. **O lazer na política pública de esporte:** uma análise do programa Segundo Tempo. Dissertação (mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2012.

RODRIGUES, N. **Elogio à Educação.** São Paulo, Cortez: 1999.

_____. Educação da formação humana a construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out, 2001, p.232-257. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso 18/12/2012

SABOYA, M. G.F. **Programa Mais Educação:** – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares. Dissertação (mestrado em educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, RJ, 2012.

SALAMA, P. VALIER. A via liberal de combate a pobreza. In: SALAMA, P.; VALIER. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo.** São Paulo: Nobel, 1997. p.103-128.

SALGADO, J.A. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SARAIVA, A.C e COSTA, B.L.D. Escola Plural: reflexos sobre a produção de políticas educacionais. **Revista Pensar BH.** Belo Horizonte, n. 26, p. 23-27, jun, 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, out, 2007, p.1.231-1.255. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea **Revista Brasileira de Educação.** n.20, p.60-70. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SHIROMA, E.O., GARCIA, R.M.C. e CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas Educacionais:** Questões e dilemas São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, V.A.C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, T.T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.

SIMON, R.J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas em sala de aula.** 9. ed..-Petrópolis: Vozes, 2011. p.61-82.

SMED. **Proposições curriculares ensino fundamental:** textos introdutórios. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2010. 53p.

_____. **Projeto Escola Integral**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2007. 15f. (impresso).

SOARES, J.F. Qualidade da Educação In: DAYRELL, J. [et al.] **Família, Escola e Juventude olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.231-254.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2010. 4 v. (Pesquisa).

TEITELBAUM, K. e APLE, M. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, Jul/Dez, 2001.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista do Centro de Educação e Letras**. UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2º semestre, 2006.

TOSCANO, M. **Introdução à sociologia educacional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAGO, T.M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897-1930). **Motrivivência**. UFSC. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 269-278, Dez, 1996.

_____. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural na infância e juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, Set, 2009.

VASCONCELLOS, M.D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.77-87. Abril, 2002.

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

WERNECK, C. L.G. **A constituição do lazer como um campo de estudos científicos no Brasil**: implicações do discurso sobre a cientificidade e autonomia deste campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 12, 2000, Balneário Camboriú. *Coletânea*. Balneário Camboriú: Roca/Universidade do Vale do Itajaí, 2000. p.77-88.

WILLIAMS, R. Cultura. In: **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Botempo, 2007, p.117-124.

SAFATLE, W. Multiculturalismo. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave: Um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Botempo, 2007, p.448-450.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Para coordenador geral, coordenador regional e professor comunitário

- 1 Fale sobre você: seu nome, sua idade, seu cargo na Prefeitura de Belo Horizonte.
- 2 Qual é a sua formação acadêmica? Concluiu seu curso? Quando foi?
- 3 Comente sobre sua trajetória profissional.
- 4 Levando em conta esta trajetória, o que fez com que você assumisse a função atual no Programa?
- 5 Como você compreende o Programa Escola Integrada?
- 6 O que você destacaria como aspectos importantes na Escola Integrada?
- 7 Quais os limites do programa?
- 8 Como e por quem são feitas as escolhas dos macrocampos que compõem o programa?
- 9 Como são planejadas as atividades propostas para esta Escola Integrada?
- 10 Considerando suas experiências, qual a ideia que você tem sobre educação?
- 11 Você considera que a Escola Integrada aborda o lazer? De que maneira?
- 12 Como você compreende o lazer?
- 13 Qual a relação que você faz do lazer com as ações educativas do Programa?

Para agentes culturais e monitores universitários

- 1- Fale sobre você: seu nome, sua idade, onde mora.
- 2- Comente sua trajetória como agente cultural ou monitor.
- 3- Por que você quis atuar no programa Escola Integrada?
- 4- O que você pensa sobre este programa?
- 5- Sobre as ações que executa, como faz o planejamento?
- 6- O que considera como essencial no planejamento das ações que propõe?
- 7- Considerando seu trabalho, quais são os resultados que você espera?
- 8- E como você observa estes resultados?
- 9- Quais aspectos você avalia como positivos no programa Escola Integrada? E quais você avalia como negativos?
- 10- Continuando a respeito do trabalho que você executa na Escola Integrada, você percebe alguma relação com o lazer? De que maneira?
- 11- Qual sua compreensão sobre lazer?
- 12- Como você definiria educação?
- 13- Qual a relação que você faz do lazer com as ações educativas do Programa?

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Anuência
TERMO DE ANUÊNCIA PARA A ESCOLA MUNICIPAL _____

Nós, _____, gestores da Escola Municipal _____, situada à Rua _____, Belo Horizonte/MG, recebemos a visita de Marcília de Sousa Silva, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada **“Interfaces entre Lazer e Educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**

A pesquisa tem por objetivo: analisar a relação lazer e educação no programa Escola Integrada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a partir dos textos desta política e do processo educativo. Portanto, faz-se necessário identificar e analisar a perspectiva de educação nos documentos referentes ao plano de governo e às proposições curriculares da rede municipal de ensino, identificar e analisar a abordagem de lazer nos documentos referentes à criação e a implantação do programa; compreender as iniciativas de parcerias que fomentam as estratégias de implantação e avaliação do PEI; compreender as concepções de lazer e educação apropriadas pelos sujeitos envolvidos nas ações educativas; descrever e analisar as estratégias utilizadas nas ações educativas, seus conteúdos e as metodologias de avaliação.

Dessa maneira, conhecer as abordagens conceituais sobre o lazer e educação no programa e as concepções que permeiam a atuação dos atores sociais pode contribuir para suscitar questões que levem ao debate sobre as interfaces entre lazer e educação e para pensar os processos de formação dos sujeitos envolvidos.

Logo, estamos cientes da realização, de forma voluntária, de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos no planejamento das ações do programa. Elas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Será garantido o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa, para isso, os dados coletados serão mantidos no CELAR. A instituição e os sujeitos serão demonstrados apenas por nome fictício ou número escolhido pela equipe de pesquisadores, preservando suas identidades. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas serão realizadas pessoalmente em local indicado pelo voluntário, sendo a mestranda responsável por seu deslocamento. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade da mestranda, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição. Os voluntários deste estudo estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Temos conhecimento da realização da pesquisa proposta pela mestranda e coordenada pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Sabemos também que estes pesquisadores podem ser contatados através dos telefones (31) 9307-8145 e (31) 9278-9501, respectivamente, ou pelos e-mails marciliasousasilva@yahoo.com.br e helderisayama@yahoo.com.br.

Por meio deste consentimento, declaramos que fomos informadas dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando assim a participação voluntária da Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira no presente estudo.

Belo Horizonte, ____ de _____ 2012.

Diretora

Vice diretora

Responsáveis pela Pesquisa: Prof. Dr. Hélder Isayama
Professor Orientador da pesquisa

Marcília de Sousa Silva
Mestranda

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: INTERFACES ENTRE LAZER E EDUCAÇÃO: O CASO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, contando com a participação da mestranda Marcília de Sousa Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação lazer e educação no programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte, a partir dos textos desta política e do processo educativo. Para isso, participarão desta pesquisa pessoas voluntárias que constituem os atores sociais envolvidos no programa.

Para a realização da pesquisa de campo utilizaremos as entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional da UFMG. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente sendo que a mestranda responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade da mestranda, não havendo qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários.

Acreditamos que este estudo poderá contribuir para suscitar debates sobre lazer e educação, além de possibilitar questionamentos e reflexões sobre os processos educativos no Programa Escola Integrada. Por isso, a participação dos sujeitos envolvidos no programa na coleta de dados é tão importante.

Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo. Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisador). Disponibilizamos-nos através do endereço Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (31) 3409-2337 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para quaisquer esclarecimentos: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31) 3409-4592.

Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar abaixo dando o seu consentimento formal.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Dr. Hélder Ferreira Isayama

Marcília de Sousa Silva

Professor orientador da pesquisa

Mestranda

Eu, _____, portador do CPF _____ e RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **Interfaces entre Lazer e Educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte.**